



Sveučilište u Zagrebu

FILOZOFSKI FAKULTET

Andrija Kozina

INTERKULTURALNI KURIKULUM VOJNIH ŠKOLA

Zagreb, 2018.



Sveučilište u Zagrebu

FILOZOFSKI FAKULTET

Andrija Kozina

INTERKULTURALNI KURIKULUM VOJNIH ŠKOLA

DOKTORSKI RAD

Mentor: dr. sc. Vlatko Previšić, redoviti profesor

Zagreb, 2018.



University of Zagreb

FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Andrija Kozina

INTERCULTURAL CURRICULUM OF MILITARY SCHOOLS

DOCTORAL THESIS

Supervisor: Ph. D. Vlatko Previšić, Professor

Zagreb, 2018

Ponajprije bih se zahvalio svome mentoru dr. sc. Vlatku Previšiću, red. prof. na iskazanoj nesebičnoj podršci, na razumijevanju i slobodi koju mi je davao sve ovo vrijeme, na njegovu utrošenom vremenu, ali i na svim savjetima kojima me vodio i usmjeravao prije i tijekom izrade doktorske disertacije.

Posebne zahvale idu mojoj supruzi Suzani i sinu Andreju koji su bili uz mene i pružali mi podršku u najvažnijim trenucima pisanja rada.

PODATCI O MENTORU

Dr. sc. Vlatko Previšić redoviti je profesor u trajnom zvanju na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Diplomirao je pedagogiju i sociologiju te doktorirao na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Od 1973. zaposlenik je Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Bio je predstojnik Katedre za sistematsku pedagogiju i predstojnik Katedre za didaktiku. Voditelj je poslijediplomskog magistarskog i doktorskog studija pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu; bio je suvoditelj poslijediplomskog magistarskog znanstvenog studija glazbene pedagogije na Muzičkoj akademiji u Zagrebu. Voditelj je doktorskog studija pedagogije na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Bio je gostujući nastavnik na više studijskih programa i fakulteta u zemlji i inozemstvu. Stipendist je preddoktorske akademske razmjene (DAAD) u SR Njemačkoj. Dobitnik je poslijedoktorske znanstveno-istraživačke stipendije Alexander von Humboldt Stiftung u SR Njemačkoj. Urednik je, član uredništava i savjeta nekoliko stručnih i znanstvenih časopisa. Suradnik je i urednik struke u Hrvatskom leksikonu. Urednik je struke i autor više desetaka pojmova Hrvatske enciklopedije Leksikografskog zavoda Miroslav Krleža. Voditelj je i suradnik na petnaestak znanstveno-istraživačkih projekata. Autor je, priređivač i suautor nekoliko knjiga; autor više od stotinu šezdeset znanstvenih i stručnih radova te više manjih članaka. Bio je predsjednik Upravnog vijeća Visoke učiteljske škole u Čakovcu i predsjednik Upravnog vijeća Instituta za društvena istraživanja iz Zagreba. Bio je član i potpredsjednik Matičnog odbora za izbore i napredovanja u polju pedagogije. Član je i suutemeljitelj nekoliko profesionalnih udruga. Bio je prvi predsjednik Hrvatskog pedagogijskog društva. Bio je član Odbora za obrazovanje, znanost i kulturu Hrvatskog sabora; član Odbora za dodjelu Državne nagrade za odgoj i obrazovanje Ivan Filipović; član Prosvjetnog vijeća, Vijeća za nacionalni kurikulum te Nacionalnog vijeća za odgoj i obrazovanje. Mentor je više od dvije stotine diplomskih radova, tridesetak magistarskih radova i tridesetak doktorskih disertacija. Pokretač je predmeta Vojna pedagogija na preddiplomskim sveučilišnim vojnim studijima. Bio je dekan Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Bio je član Upravnog i Izvršnog odbora te predsjednik Cibone, višestrukog košarkaškog prvaka Europe. Dobitnik je Godišnje nagrade Ivan Filipović za unapređivanje pedagoške teorije i prakse (1989), Godišnje nagrade Filozofskog fakulteta u Zagrebu (2007), Nagrade Grada Zagreba (2013.), Povelje Filozofskog fakulteta (2013.) te Državne "Nagrade Ivan Filipović" za životno djelo u području visokog školstva (2013.).

SAŽETAK

Pripadnici Oružanih snaga Republike Hrvatske svakodnevno se susreću s interkulturalizmom kao vojnici, dočasnici i časnici u multinacionalnim zapovjedništvima Organizacije Sjevernoatlantskog ugovora i Europske unije, bilo kao pripadnici operacija potpore miru, mirovnih operacija ili operacija Ujedinjenih naroda. Da bi interkulturalno obrazovanje bilo učinkovito, treba biti posvećeno cijelom društvu, a ne samo manjim ili izdvojenim grupama. Interkulturalno obrazovanje prilazi identitetu i kulturi dinamički i u stalnoj interakciji, preispitujući svoje postupke koje razvija i prilagođuje novonastaloj situaciji. Interkulturalni odgoj i obrazovanje preuzimaju ulogu međusobnog prepoznavanja, upoznavanja i shvaćanja različitih kultura. Usmjereno je razvijanju iskustava koja osoba stječe među različitim narodima i drukčijim kulturama.

Izrada interkulturalnog kurikulumu vojnih škola imperativ je za vojno obrazovanje koje je samo po sebi specifično. Omogućit će djelatnim vojnim osobama ne samo kvalitetan rad s pripadnicima drugih vojnih organizacija u multinacionalnim zapovjedništvima, nego i rad s drugim partnerima kao što su policijske snage, nevladine i vladine organizacije, kao i rad s UN-om. Interkulturalno obrazovanje ne može biti poučavano zasebno ili u sklopu posebnih projekata ili predmeta; važno je uključiti interkulturalnu perspektivu u svim disciplinama, svim predmetima u vojnim školama i u svim planiranim aktivnostima.

U radu su ispitani stavovi polaznika vojnih škola I., II. i III. razine vojne izobrazbe s obzirom na njihove odnose prema europskim demokratskim vrijednostima, socijalnoj distanci te prihvatanju nekih elemenata kulture nacionalnih i etničkih skupina. Provedena je analiza svih nastavnih planova i programa I., II. i III. razine časničke izobrazbe s elementima interkulturalizma. Ispitani su stavovi vojnih nastavnika prema interkulturalizmu te je li njihovo sudjelovanje u operacijama potpore miru prediktor odgovornosti prema interkulturalizmu.

S obzirom na dobivene rezultate istraživanja, stvorene su pretpostavke za izradu interkulturalnog kurikulumu u vojnim školama koji bi bio u skladu s referentnim kurikulumom (Generic Officer Professional Military Education REFERENCE CURRICULUM) članica Organizacije Sjevernoatlantskog ugovora.

Ključne riječi: europske demokratske vrijednosti, interkulturalne kompetencije, interkulturalni kurikulum, skriveni kurikulum, socijalna distanca, stereotipi, vojna kultura, vojno obrazovanje, vojna izobrazba, vojne škole

SUMMARY

Croatian Armed Forces members encounter interculturalism on a daily basis as soldiers, NCOs and officers in NATO and EU multinational headquarters, either as members of peace support operations, peacekeeping operations or UN organizations. Intercultural education should be dedicated to the entire society and not only to smaller or detached groups in order to be efficient. Intercultural education has a dynamic approach to identity and culture. It is in constant interaction, re-examining its procedures which it develops and adjusts to the newly emerging situation. Intercultural education and training have taken over the role of mutual recognition of, familiarization with and understanding of different cultures. It is directed at developing experience that a person acquires among various nations and different cultures.

The paper states that the development of an intercultural curriculum of military schools is imperative for military education which is specific in itself, especially intercultural military education. Its development will ensure a more quality work with members of other military organizations in multinational headquarters and with other partners, such as the police, governmental and non-governmental organizations and the UN. In our opinion, intercultural education cannot be studied separately or within certain projects or subjects. It is important to include intercultural perspective in all disciplines, all military school subjects and in all planned activities.

In the Introduction, the author introduces a motivation for dealing with the topic, shortly introduces the need for intercultural education in the Croatian Armed Forces and need to define the role of military schools for development of intercultural competencies. Further is given a review of previous research that has opened up the possibility of intercultural education of today's leaders who must develop intercultural competencies so that they can lead their subordinates well and safely reach final desirable state of any military operation. The need for continuous education and training of soldiers and officers has been emphasized in order to create an understanding between the country's and domestic culture in the field of military operations (Obilisteanu, 2011), citing the general pedagogical determinants of the intercultural curriculum for the military school.

In the first chapter titled Interculturalism in Contemporary Upbringing and Education, the differences of interculturalism, the distinctiveness of interculturalism and intercultural dialogue, interculturalism and multiculturalism, the types of multicultural structures, intercultural relations, the importance of intercultural education and the necessary knowledge of interculturalism are defined and displayed. Continuing, various conceptual definitions of interculturalism as a dynamic

correlation between cultures (Perotti, 1995; Previšić, 1999), the interconnection of different cultures (Jojić, Matasović, 2002) the understanding and compassion of others (Cantle, 2013) are described. The transition to interculturalism as a new social phenomenon from melting pot and multiculturalism is presented (Meer, Modood 2013; Wilson, 2013). The basic tasks of intercultural education and education focused on the fundamental areas of culture and intercultural relations, understanding their own and other cultures, diversity of the world, plural communities, identity development, cultural sensitivity and multilingual competence, understanding of the consequences of discrimination, development of non-stereotype thinking, anti-prejudicial attitudes, tolerance and solidarity and the training of young people for a critical approach to global culture (Bedeković, Zrilić, 2014).

The second chapter titled *The Curriculum Theoretical Approach to Upbringing and Education* theoretically elaborates the concepts of types, kinds, and structures of the curriculum. Curriculum definitions can be categorized in a number of ways - from very specific and prescriptive to very broad and general (Poljak, 1984, Jackson 1992, Anić, 1999, Matijević, 2002, Previšić 2007, Jukić, 2010, Null, 2011). The offered definitions do not exclude each other but emphasize different elements of the curriculum. The division of the curriculum was carried out according to official curriculum levels, levels of the institution, teacher levels, levels of educational realization, national curriculum, school curriculum, curriculum, student curriculum and special curriculum (Miljak, 1996, Strugar, 2012). The main purpose of curriculum development is to define the best solution that will enable trainees to achieve certain learning outcomes. The second chapter ends with the definition of a hidden curriculum that occurs in classrooms, teacher halls, lecture halls and places out of the educational system. These are the values, attitudes, norms, beliefs taught by teachers in school because of the way they work, due to the hierarchical division of work between teachers and students, the alienated character of attendance and fragmentation in work. (Bowles, Gintis, 1976, McCutcheon, 1982, Apple, 1990, Marsh, 1994, Bašić, 2000, Pastuović, 2010, Giroux, 2011).

In the third chapter, *Military Schools in the Structure of Education* a brief history of military education from ancient Egypt until the beginning of the Homeland Defense War in 1991 has been presented. Major stages in the development of the military education system of the Homeland War, the post-war period, the period of functional restructuring, the unique higher education military establishment, the transformation into a higher education and scientific research institution, and the implementation of actions and procedures for the entry of the Croatian Defense Academy into the academic community are clearly defined. The basic differences between military education, military professional education and training are listed. A model for the development of the leader in Croatian Armed Forces has been developed, consisting of four domains: operational, professional,

institutional and self-development and four basic pillars: the training, military education, professional military education and experience that support these domains. Military schools operating within the Croatian Defense Academy (NCO School, Basic Officers' School, Advanced Officers' School, Integrated Service Command School and War College) are presented.

The fourth chapter of the theoretical part entitled Culture of Military Schools, discusses culture as a lifestyle of synthetic definition of culture as a collective programming of the mind (Hofstede, 1998), dialectical relation between artificial and natural (Eagleton, 2000), culture as a specific territory of different communities (Mesić, 2006), trees where roots are the basic habit, solid values and appearance are the outer parts of the tree (Biloslavo 2007) and culture as production (Cifrić, 2009). Culture is defined through a military organization, where culture is a system of shared beliefs, values, customs and behaviors, something that is taught, something in common within all members of a certain society, something changeable, something arbitrary, and something that is considered common (Counterinsurgency Field Manual, 2006). At birth, people do not have any knowledge of culture as it's learned, transcended through generations, symbolic, dynamic and ethnocentric (Supek, 1989; Schein, 2010; Connerly, Pedersen, 2005; McDaniel, Samovar, 2015). Most military schools have clearly defined values that are respected by all school attendants such as loyalty, duty, selflessness, honor, integrity, and personal courage. The culture of the military school affects relationships, expectations, and behaviors among teachers, administrative staff, participants and the environment.

In the chapter Intercultural Relations in the Military Environment, the intercultural relations that are important in the implementation of peace-support operations are defined and presented. There are three key features that enable learning and adaptation to unknown cultures: knowledge, skills, and attributes. These can be influenced by education, training, and development of experiences (Torgersen, 2008). Military education is in itself specific and especially intercultural military education. It enables officers not only for quality work with members of other military organizations in multinational headquarters but also for working with other partners such as police forces, NGOs and government organizations, as well as working with the UN.

In the sixth chapter of the theoretical part, titled Key Competency of Officers, the relationship between the key competencies of officers, military competences, key competencies of the military leader, and intercultural competence of the officers are shown. Three areas of competence can be identified: as efficiency, as success and ability (Schultheiss, Brunstein, 2005). Military competencies are presented as meta-competition that is essential for every officer, namely: identity, mental adaptability, cross-cultural intelligence, interpersonal maturity, world warrior and expertise.

Each officer is at the same time a leader so key competencies of a military leader are needed: to be the leader, to spread the influence outside the command chain, to lead by example, to be communicative, to create a positive atmosphere, to be prepared for the task and to enable the development of the subordinates and to be able to use the obtained results (Mayer, 1992; Wong, 2003; Gay, 2008). There are four components of intercultural competence: motivation, knowledge, skills, and character (Samovar, Porter, Mc Daniel, 2013). The author starts from the fact that officers cannot suddenly acquire all the necessary intercultural competences, but will by gradual education and participation in the implementation of various types of military operations (war or non-war) gradually develop them.

The subject of the research of the doctoral dissertation is to examine the knowledge, attitudes, and opinions of military personnel on interculturalism as a contemporary social phenomenon at the Croatian Defense Academy “Dr. Franjo Tuđman”, the only higher education institution of the Croatian Armed Forces.

The purpose of the research was to examine attitudes of military school attendants to the characteristic values of European democracy, members of national and ethnic groups, and the level of intercultural competence of military teachers. Analyzing curricula will try to determine how intercultural competencies are developed.

The aim of the research is to establish the correlation between teaching curricula and the quality of teaching at the Croatian Defense Academy with the level of acceptance of interculturalism among military school attendants, respectively how the so far developed curricula and programs develop the intercultural competencies of the participants. The level of social closeness and distance of military school attendants towards members of certain national and ethnic groups, attitudes (prejudices) of attendees by sex and the intercultural competence of military teachers will be established.

Considering the aims of the research, the following hypotheses have been set:

H1: There is no correlation between the teaching implementation and the level of acceptance of interculturalism among military school attendants.

H2: Military schools attendees show closer relations between members of individual national and ethnic groups, while others point to greater social distances.

H3: Teaching curricula and military school programs are not linked to encouraging positive attitudes towards interculturalism.

H4: Intercultural competences of teachers and affirmative attitudes towards the participation of the members of the Croatian Armed Forces in peace support operations are good predictors of positive attitudes on interculturalism.

The objectives of the research are, first of all, to examine attitudes of military school attendants ($N = 187$) according to the characteristic values of European democracy, members of national and ethnic groups and the level of intercultural competence of military teachers ($N = 60$). The measuring instrument is constructed from highly reliable and verified questionnaires, Interculturalism Research in Military Schools (tailored to the needs of the Hofstede research model of national culture analysis, adapted to the questionnaire used in the framework of the School curriculum project and the features of Croatian National Culture at the Department of Pedagogy at the Faculty of Humanities and Social Science, University of Zagreb, 1993), Multicultural Competencies Survey (Vassallo, 2012) and Sociodemographic characteristics of respondents constructed for the purpose of this research.

The basic descriptive statistics (central tendency measures, variance measures, distribution specificity: asymmetry, flattening) was used for processing data within the differential design of the parametric tests: ANOVA (Scheffé's post hoc test), one-sample t-test, robust tests - Brown-Forsythe test, Welch test, Kolmogorov-Smirnov test (for testing distribution normality) and Levene test (homogeneity of variance). The data were processed using the SPSS statistical program.

Empirical research identified low social distances, as well as the existence of certain prejudices against particular national and ethnic groups. Training did not appear to be a variable that affects the differences in attitudes of research participants. Analyzing curricula, it has been shown that some teaching subjects partly support intercultural education. By analyzing curricula, a curriculum has been identified within individual subjects, which partly include intercultural contents. Therefore, intercultural competences of military school attendants are at questionable level. We suggest introducing intercultural content to the curriculum, and as a significant predictor, the participation of teachers in peace support operations is emphasized, emphasizing the importance of the action dimension of attitudes. After an insight into the results of the research, we are of the opinion that the intercultural curriculum of military schools should be a mixed type of curriculum opening greater opportunities for teachers.

The conducted research has confirmed that the level of the acquired officer training did not prove to be a discriminating estimate of the knowledge of history, customs and postulates and religious customs as parts of the intercultural domain. However, in the above-mentioned sub-classes (the level of the acquired officer training), statistically significant differences in the assessment of the level of language and art knowledge (only a few particles) have been confirmed as intercultural dimensions. That is why it is important to emphasize the elements of interculturality, including language, art, history, customs, and knowledge of the religious postulates and the customs of other

cultures. It is emphasized that military education should build an officer who has a personal and cultural identity but also accepts a different cultural, social, moral and spiritual legacy. Although the social distance of the examinees is low, there are certain prejudices (social distances) towards members of certain national and ethnic groups and to particular religious communities. It is noticed that the participants of the research show prejudices (stereotypes) towards national and ethnic groups and that there are no major deviations in prejudices depending on the levels of the officer training.

A special scientific contribution in this paper is in the empirical part of the research. Analyzing the data provided an insight into attitudes of military schools attendees about democratic values of society, prejudices of respondents to national and ethnic groups, prejudices of attendees by gender, accepted some elements of the culture of national and ethnic groups for social distance to national and ethnic groups. By analyzing the curricula of military schools, at three levels of education, it was found that it partially supports intercultural education.

Key words: European Democratic Values, Intercultural Competencies, Intercultural Curriculum, Hidden Curriculum, Social Distance, Stereotypes, Military Culture, Military Education, Military Training, Military Schools

SADRŽAJ

UVOD	1
I. TEORIJSKI DIO	7
1. INTERKULTURALIZAM U SUVREMENOM ODGOJU I OBRAZOVANJU	9
1.1. Pojemno određenje	9
1.1.1. Od multikulturalizma prema interkulturalizmu	12
1.2. Interkulturalni odnosi u multikulturalnim strukturama	13
1.2.1. Multikulturalna struktura	13
1.2.2. Interkulturalni odnosi	15
1.3. Interkulturalizam i obrazovanje	20
1.3.1. Interkulturalno obrazovanje	20
1.3.2. Nužna znanja obučavatelja interkulturalizma	23
2. KURIKULUMSKI TEORIJSKI PRISTUP ODGOJU I OBRAZOVANJU	26
2.1. Tipovi, vrste i struktura kurikuluma	26
2.1.1. Kurikulum – pojmovo određenje	26
2.1.2. Vrste i struktura kurikuluma	28
2.2. Konstrukcija kurikuluma	31
2.3. Načela strukturiranja kurikuluma	36
2.4. Skriveni kurikulum	38
3. VOJNE ŠKOLE U STRUKTURI OBRAZOVANJA	41
3.1. Povijest vojnih škola u Republici Hrvatskoj	41
3.2. Vojno obrazovanje i izobrazba	45
3.3. Nacionalni dokumenti koji utječu na vojno obrazovanje i izobrazbu	52
3.4. Planiranje vojne izobrazbe	53
3.5. Promjene koje utječu na vojno obrazovanje	54

3.6. Globalizacija i vojno obrazovanje.....	58
3.6.1. Globalizacija – pojmovno određenje	58
3.6.2. Utjecaj globalizacije na vojno obrazovanje.....	60
3.7. Vrste vojnih škola	62
 4. KULTURA VOJNIH ŠKOLA.....	 66
4.1. Kultura kao stil življenja	66
4.2. Određenje vojne kulture	70
4.3. Kultura, ozračje i odnosi koji vladaju u vojnoj školi.....	76
 5. INTERKULTURALNI ODNOSI U VOJNOM OKRUŽJU	 81
5.1. Interkulturalno obrazovanje časnika.....	82
5.1.1. Redovito obrazovanje časnika.....	86
5.1.2. Posebna obuka časnika za operacije potpore miru	89
 6. KLJUČNE KOMPETENCIJE ČASNIKA.....	 93
6.1. Kompetencije – ključni pojmovi	93
6.2. Ključne kompetencije časnika	94
6.3. Interkulturalne kompetencije časnika	99
 II. EMPIRIJSKI DIO	 105
 7. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA.....	 107
7.1. Uvod i problem istraživanja	107
7.2. Cilj i zadaća istraživanja.....	108
7.3. Hipoteze istraživanja.....	109
7.4. Uzorak ispitanika	110
7.4.1. Polaznici vojnih škola	111
7.4.2. Nastavnici	116
7.5. Mjerni instrumenti	122
7.6. Način prikupljanja podataka.....	124
7.7. Statističke metode obrade podataka	124

III. OBRADA PODATAKA I ANALIZA REZULTATA	127
8. DEMOKRATSKE VRIJEDNOSTI DRUŠTVA.....	129
8.1. Demokratske vrijednosti društva sa stajališta zakona i životnog standarda.....	129
8.2. Demokratske vrijednosti društva u odnosu na prava manjina i ljudske slobode	134
9. PREDRASUDE ISPITANIKA PREMA NACIONALNIM I ETNIČKIM SKUPINAMA.	139
10. PREDRASUDE POLAZNIKA VOJNIH ŠKOLA PREMA SPOLU	144
11. PRIHVAĆANJE NEKIH ELEMENATA KULTURE NACIONALNIH I ETNIČKIH SKUPINA	156
11.1. Prihvaćanje jezika kao elementa kulture	156
11.2. Poznavanje umjetnosti kao elementa kulture	163
11.3. Poznavanje povijesti kao elementa kulture	171
11.4. Poznavanje običaja kao elementa kulture	174
11.5. Poznavanje postulata i običaja vjere kao elementa kulture	178
12. SOCIJALNA DISTANCA PREMA POJEDINIM NACIONALNIM I ETNIČKIM SKUPINAMA	182
12.1. Socijalna distanca prema nacionalnim skupinama.....	183
12.2. Socijalna distanca prema vjerskim zajednicama.....	188
13. ANALIZA NASTAVNIH PLANOVA I PROGRAMA ČASNIČKE IZOBRAZBE ...	194
13.1. Temeljna časnička izobrazba	196
13.2. Napredna časnička izobrazba	202
13.3. Intergranska zapovjedno-stožerna škola.....	207

14. INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA	213
14.1. Interkulturalne kompetencije nastavnika kao prediktor odgovornosti prema interkulturalizmu	217
14.2. Procjena interkulturalnih kompetencija vojnih nastavnika	234
14.3. Sudjelovanje nastavnika u operacijama potpore miru kao prediktor odgovornosti nastavnika prema interkulturalizmu	235
IV. RASPRAVA	237
15. UNIVARIJATNA ANALIZA FREKVENCIJA I POSTOTKA KOEFICIJENTA KORELACIJE IZMEĐU RAZLIČITIH VARIJABLI	239
15.1. Polaznici vojnih škola	239
15.2. Vojni nastavnici	240
16. DEMOKRATSKE VRIJEDNOSTI DRUŠTVA	241
17. PREDRASUDE ISPITANIKA PREMA NACIONALNIM I ETNIČKIM SKUPINAMA	243
18. PREDRASUDE ISPITANIKA PREMA SPOLNOSTI	245
19. PRIHVAĆANJE NEKIH ELEMENATA KULTURE NACIONALNIH I ETNIČKIH SKUPINA	248
20. SOCIJALNA DISTANCA PREMA PRIPADNICIMA NACIONALNIH I ETNIČKIH SKUPINA	252
21. ANALIZA NASTAVNIH PLANOVA I PROGRAMA ČASNIČKE IZOBRAZBE	254
22. REZULTATI (VIŠESTRUKA) MULTIPLE REGRESIJSKE ANALIZE INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA	258
V. ZAKLJUČCI	263
23. VERIFIKACIJA HIPOTEZA I ZAKLJUČNA RAZMATRANJA	265

VI. LITERATURA	275
VII. PRILOZI	297
Prilog br. 1. Istraživanje interkulturalizma u vojnim školama	299
Prilog br. 2. Istraživanje o nastavi u vojnim školama	311
Prilog br. 3. Suglasnost načelnika GS OSRH za provedbu istraživanja	318
Prilog br. 4. Grafički prikazi stanovništva prema narodnosti i vjeri u RH – popis 2011	319
Prilog br. 5. Deskriptivna statistika spolnih stereotipa za muškarce.....	320
Prilog br. 6. Deskriptivna statistika spolnih stereotipa za žene.....	322
VIII. POPIS TABLICA, SLIKA I GRAFIKONA	325
Popis tablica	327
Popis slika	330
Popis grafikona.....	330
IX. ŽIVOTOPIS.....	333

UVOD

Republika Hrvatska je 2015. godine, sukladno važećim odlukama o sudjelovanju pripadnika Oružanih snaga Republike Hrvatske (OSRH) u mirovnim operacijama, sudjelovala u ukupno sedam operacija potpore miru. Osim u operacijama potpore miru, Republika Hrvatska raspoređuje vojnike, dočasnike i časnike¹ u zapovjedništva Organizacije Sjevernoatlantskog ugovora (NATO) i Europske unije (EU), određen broj časnika raspoređen je na dužnosti vojnih izaslanika u veleposlanstvima, dio dočasnika i časnika školuje se i usavršava u stranim vojnim školama. Uzme li se u obzir navedeno, trenutačno se u operacijama potpore miru, u multinacionalnim zapovjedništvima te veleposlanstvima nalazi oko 600 djelatnih vojnih osoba². Prosječna duljina boravka u stranim zemljama je za operacije koje vodi Organizacija Sjevernoatlantskog ugovora oko sedam mjeseci, operacije Ujedinjenih naroda (UN) godinu dana, za rad u zapovjedništvima Organizacije Sjevernoatlantskog ugovora i Europske unije do tri godine. Neki su od njih u takvoj situaciji prvi put, neki su i više puta, ali u različitim zemljama. Uključeni su u rad multinacionalnih stožera i postrojbi sastavljenih od pripadnika članica NATO-a, EU-a odnosno UN-a. Tijekom sudjelovanja u operacijama potpore miru vojnici, dočasnici i časnici stječu dragocjena iskustva koja su im nužna za rad u euroatlantskim integracijama.

Za postizanje kompetencija potrebnih za rad nužno je školovati časnika koji će biti spreman odgovoriti na sve postavljene izazove. Suvremena vojna škola i sama nastava ponovno stavljaju polaznika (vojnika, dočasnika, časnika) u središte zbivanja te ga nastoje osposobiti za rad u turbulentnom, brzom i promjenjivom vremenu. U današnjem vojnom okružju gdje već vladaju novi ratovi i peta generacija rata³, hrvatska se vojska transformira u malu, sofisticiranu, brzo pokretljivu vojsku koja je u vrlo kratkom roku sposobna odgovoriti na sve postavljene izazove u zemlji ili inozemstvu. Smerić (2002) ističe da su narasle složenosti profesionalne uloge vojnika, dočasnika i časnika. Javlja se potreba za brojnim novim vještinama i znanjima koja zahtijeva vođenje novih netradicionalnih vojnih operacija (“operacije različite od ratnih”, “stabilizacijske operacije” i sl.). Slično tomu, Barić i sur. (2003: 179) navode da obuka pojedinca u vojsci mora biti prilagođena

¹ U radu se izrazi koji imaju rodno značenje bez obzira na to koriste li se u muškom ili ženskom rodu odnose jednako na muški i ženski rod.

² Republika Hrvatska članica je Ujedinjenih naroda od 1992., NATO saveza od 2009., a Europske unije od 2013. godine. Pripadnici OSRH su u ožujku 2016. (početak pisanja doktorskog rada) sudjelovali u trima mirovnim misijama UN-a (15 pripadnika); u NATO-ovoj misiji Odlučna potpora (*Resolute Support*) sa 103; NATO-ovoj operaciji KFOR (23 pripadnika); EU-ovoj operaciji ATALANTA (1 pripadnik) te EU-ovoj operaciji Triton (50 pripadnika i brod).

³ Ukratko, teorija tvrdi da se rat razvio kroz četiri generacije: mnogobrojnog ljudstva (Napoleonovi ratovi), jake vatrene moći (Prvi svjetski rat), dobrog manevra (Blitzkrieg, Drugi svjetski rat) i korištenja snage pobunjenika u području operacije (borba protiv terorizma). (Echevarria 2005). Neki vojni stručnjaci smatraju petu generaciju rata kombinacijom gerilskog ratovanja i barbarstva u kojem kriminalna udruženja, računalni hakeri i teroristi igraju značajnu ulogu. (Madsen, 2015).

potrebi osjetljivosti i snošljivosti prema nacionalnim, vjerskim i kulturnim razlikama, potrebi posredovanja i zajedničkog rada s lokalnim i međunarodnim civilnim strukturama. Novim školovanjem vojnici, dočasnici i časnici razvijaju potrebne kompetencije⁴ koje utječu na izvršenje dobivenih zadaća (ratnih ili neratnih). Potreba za interkulturalnim / multikulturalnim obrazovanjem u vojsci rano je prepoznata. Campbell (1969: 1) naglašava da vojska mora biti aktivan inovator u interkulturalnom obučavanju vojnika, dočasnika i časnika. Jedino pripremljen, dobro obučeni vojnici mogu izvršiti dobivene zapovijedi i odgovoriti na sve izazove. Otežavajuća je okolnost to što na terenu nema vremena za konzultacije i savjetovanja s nadređenima nego mora pravodobno prema vlastitom nahođenju odgovoriti na izazov. Interkulturalno obrazovanje će mu uvelike olakšati način kako razumijeva okolinu i kako okolina razumijeva njega. Harold (2008: 31) navodi da se jedino “(...) interkulturalnim razumijevanjem mirovnih snaga i drugih organizacija koje se nalaze u području operacije može doći do kvalitetnog rješenja sukoba ili konflikta.”

Sudjelovanje pripadnika oružanih snaga u multinacionalnim postrojbama i raznim oblicima operacija potpore miru znatno utječe na promicanje ideje interkulturalnog obrazovanja u vojnim školama. U multinacionalnim vojnim operacijama sudionici “(...) stavljaju zajedničke zahtjeve ispred zahtjeva pojedinca, njegove sposobnosti i vještine s obzirom na znanja jezika, komunikaciju, kulturno razumijevanje i volju za provedbom” (Torgersen, 2008: 43). U oružanim snagama brojnih zemalja provedena su istraživanja o utjecaju nekih aspekata interkulturalizma (različitost, rodnost, jezik, etnički identitet, nacionalni identitet, kultura, kroskultura itd.) na provedbu različitih vojnih operacija. Harries-Jenkins (2004), Davis i McKee (2004) ističu da, na primjer, bez rodne različitosti ne bi mogle postojati suvremene oružane snage: “Rodni identitet postaje ključni dio organizacijske kulture suvremenih oružanih snaga” (Harries-Jenkins, 2004: 46).

U oružanim snagama Sjedinjenih Američkih Država provedena su istraživanja koja su pokušala odgovoriti na utjecaj strane i nacionalne kulture, različitih običaja, stavova i interkulturalnosti na uspješnost provođenja vojnih operacija (Abbe i Bortnick, 2010; Rasmussen i Sieck, 2012; Yager, O’Conar i Metcalf, 2012). Zbog sudjelovanja u operacijama različitim od ratnih pojavila se potreba za sličnim istraživanjima u članicama Partnerstva za mir (*Partnership for Peace* – PfP) i NATO saveza: u Nizozemskoj (Makinen, 2010), Ujedinjenom Kraljevstvu (Johnson i Friedland, 2010), Rumunjskoj (Obilisteanu, 2011), Austriji (Zecha, 2011), a i sam NATO savez proveo je veliki projekt *Multinational Military Operations and Intercultural Factors*, koji su vodili

⁴ Koncept kompetencija koriste brojni autori kao sinonim za profesionalnu sposobnost, kvalifikaciju, autoritet itd. U radu kompetencija jesu “znanja i vještine te pripadajuća samostalnost i odgovornost.” (Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru).

Febbraro, McKee i Riedel (2008). Zaključak je svih provedenih istraživanja da je utjecaj interkulturalizma u samoj provedbi operacija značajan. Watson (2010) naglašava da je razumijevanje jezika, kulture i općenito znanje o događajima koji su se zbili na području operacije od vitalnog interesa za njezinu kvalitetnu provedbu. “Vojnici moraju stalno učiti, što je prirodno, kad su u novom kulturološkom okružju jer njihovo iskustvo prouzročuje stupanj sukoba između vlastite kulture i vrijednosti, vjerovanja i norme domaće kulture, što može stvoriti nesigurnost na objema stranama” (Obilisteanu, 2011: 163). U tom se kontekstu javila potreba za istraživanjem interkulturalnih kompetencija vojnih vođa (Simons, 2010; Abbe i Halpin, 2009; Wolfel, 2009; Ulrich, 2011). Danas vojne vođe moraju imati interkulturalne kompetencije da bi mogli kvalitetno voditi svoje podređene i stići do konačnog željenog stanja u provedbi operacije, bilo borbene⁵, bilo neborbene⁶.

Zasad u Republici Hrvatskoj ne postoje relevantna znanstvena istraživanja koja su usmjerena na istraživanje interkulturalizma u OSRH. U projektu Hrvatska vojska – hrvatsko društvo (Šakić i sur., 2010) provedenom od 2007. do 2010., u dijelu predmeta istraživanja mogu se prepoznati tragovi interkulturalizma i to kroz percepciju uloge i statusa žena u oružanim snagama. U OSRH provedeno je i istraživanje (Bender-Horvat i sur., 2003) o ispitivanju stavova časnika i dočasnika o ženama u vojsci. Više od 50 posto ispitanih iskazuje “negativno” mišljenje, dok istodobno imamo najveći postotak žena u oružanim snagama u odnosu na ostale članice NATO-a. U sklopu projekta Vojna kultura i identitet Oružanih snaga Republike Hrvatske koji je vodio Odsjek za sociologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (Žunec, 2000), te projekta Društveni stavovi i međugrupni odnosi u hrvatskom društvu, koji je vodio Institut društvenih znanosti “Ivo Pilar”, istraživanja su četiri vrijednosne orijentacije među časnicima OSRH: ratnička, mirotvorna, domoljubna te podržavanja globalnih institucija. Utvrđeno je da su, od navedenih orijentacija, časnici OSRH najskloniji prihvatanju domoljublja, što je očekivan rezultat s obzirom na to da je domoljublje vrijednosna okosnica oko koje se gradi identitet pripadnika oružanih snaga i vojna kultura općenito. Utvrđen je iznenađujuće visok stupanj prihvatanja uloge mirotvorca, pri čemu časnici i časnice podjednako prihvaćaju tu orijentaciju, bez obzira na dob, čin, gransku pripadnost ili iskustvo školovanja u inozemstvu (Rodik-Klarić, Franc i Sučić, 2009).

⁵ Borbene operacije – operacije koje izvode Oružane snage ili njihovi dijelovi, samostalno ili u sastavu saveza, koalicije ili međunarodne organizacije uporabom vojnih sredstava koja uključuju planiranu uporabu sile. (Doktrina Oružanih snaga Republike Hrvatske 2010: 94)

⁶ Neborbene operacije – operacije koje izvode Oružane snage ili njihovi dijelovi samostalno ili u sastavu saveza, koalicije ili međunarodne organizacije uporabom vojnih sredstava koja ne uključuju planiranu uporabu sile. (Doktrina Oružanih snaga Republike Hrvatske 2010: 99)

Istraživanje u okviru rada polazi od hipoteze da u Oružanim snagama Republike Hrvatske postojeći nastavni planovi i programi ne podržavaju u potpunosti interkulturalnu svjesnost polaznika vojnih škola. Empirijsko istraživački dio bit će usmjeren prema utvrđivanju osnovnih pedagoških odrednica interkulturalnog kurikulumu za polaznike vojnih škola koji se operativno čini vrlo prihvatljivim suvremenim vojnim doktrinama.

I. TEORIJSKI DIO

1. INTERKULTURALIZAM U SUVREMENOM ODGOJU I OBRAZOVANJU

1.1. Pojmovno određenje

Zadnjih se nekoliko desetljeća promijenila slika svijeta. Raspale su se umjetno stvorene države, nestale su neke državne granice, povećala su se migracijska kretanja, globalizacija je stvorila multietnička društva, što za rezultat donosi susret različitih kultura. To je utjecalo na ideje o osobnom i kolektivnom identitetu i zahtijeva ponovno razmišljanje o politici i praksi te novu viziju kako živjeti zajedno. Pristupanjem Republike Hrvatske Organizaciji Sjevernoatlantskog ugovora i Europskoj uniji, časnici, dočasnici i vojnici sve se češće nalaze u multikulturalnom okružju gdje ravnopravno rade s pripadnicima iz prijateljskih zemalja. U takvom okružju interkulturalizam preuzima komunikaciju, interakciju i ravnotežu među posebnostima kulturnog konteksta. Interkulturalizam je pojam koji ima dugu povijesnu tradiciju i široku uporabu te se upotrebljava u svim dijelovima kulture i u svim porama društva: obrazovanju, jeziku, kulturi, umjetnosti, običajima, raznim ideologijama, društvenim uređenjima, religiji itd. “Kako živjeti s drugačijima i tolerirati različitost, danas je univerzalni svjetski problem i svijet tu nudi mnogobrojna rješenja” (Sekulić-Majurec, 1996: 885).

Složenost pojma interkulturalizma proizlazi od raznolikosti pristupa brojnih autora i ne postoji istoznačna definicija. Predmetak *inter* je latinskog podrijetla i dolazi u složenicama u značenju *među, između, za vrijeme*. Interkulturalizam označuje dinamički suodnos među kulturama pa se najčešće definira kao akcija i proces u kojem nema jednostavnog davanja i primanja te označuje priznavanje vrijednosti, stilova života pojedinca i cijelog društva, s poštivanjem različitosti u vjeroispovijesti, jeziku, običajima i razvijanju sposobnosti i umijeća potrebnih za suodnose među različitim kulturama (Perotti, 1995; Previšić, 1999). Prema nekim autorima, najjednostavnije je tumačenje interkulturalizma kao međusobnog povezivanja različitih (etničkih) kultura u društvu (Jojić, Matasović, 2002: 224). Sam interkulturalizam potiče na razmišljanje o razlikama u društvu i njihovom prihvatanju. Bognar (2008) ističe da interkulturalizam sugerira mogućnost i nužnost veza među različitim kulturama i njihovim pripadnicima. U današnjem je vremenu globalizacije najvažnije: “(...) znati zadržati vlastito i primiti tuđe bez zatvaranja, ali i prodavanja ili ponižavanja” (Previšić, 2002: 59).

Može se reći da interkulturalizam općenito označuje skup perspektiva i stavova kojima je cilj promicanje otvorenosti i dinamičnosti međudjelovanja različitih kultura. Obuhvaća otkrivanje

odnosa, razlike i sličnosti. Podrazumijeva suočavanje s izazovima koji se javljaju u odnosima među nositeljima kultura, njihovo prihvaćanje i poštivanje jer se može događati samo među ljudima. Interkulturalizam se određuje i kao “(...) filozofiju pluralne kulturne koegzistencije, aktivnog suodnosa i međusobnog ispreplitanja, razumijevanja, toleriranja i poštivanja raznolikih kultura, vjera, svjetonazora, tradicija i drugih osobitosti koje karakteriziraju manjinu u odnosu na većinu” (Mijatović i sur. 2000: 140). Svakodnevno suočavanje s drugim i drukčijim ne znači samo biti i živjeti uz nekoga, nego aktivno prilagođivanje, razumijevanje i međusobnu komunikaciju.

Kumbier i Schulz von Thun (2009: 13) naglašavaju da “(...) ophođenje s ljudima drugih kultura, koji imaju drukčije vrijednosne predodžbe i obrasce ponašanja, postalo je, dakle, dio naše svakodnevnice.” Mora se stoga izgraditi kvalitetnu interakciju pod kojom se podrazumijeva znanje i razumijevanje različitih kultura i uspostava odnosa među različitim supkulturama jedne zemlje i među različitim kulturama u svijetu. Interkulturalizam je susret, prožimanje, međusobno uvažavanje i bogaćenje različitih kultura bez obzira na etničku veličinu njezinih nositelja (Previšić, 1994).

Cantle (2013) napominje da je važno razlikovati interkulturalizam i interkulturalni dijalog jer se često koriste kao sinonimi, ali treba ih shvatiti kao dva vrlo različita pojma. Interkulturalni dijalog instrumentalni je dio interkulturalnosti koji pridonosi te potiče razumijevanje i suosjećanje s drugima. Njegova povijest stara je kao čovječanstvo. Migracije naroda koje su se događale u povijesti, bilo u potrazi za novom domovinom, sudjelovanjem u trgovini ili bijegom od ratova, pokrenuli su ljude iz različitih kulturnih sredina da stupe u kontakt s drugima. Bijela knjiga o interkulturalnom dijalogu (2008) definira da je “(..) kao otvorena i poštena razmjena mišljenja među pojedincima, grupama s različitim etničkim, kulturnim, vjerskim i jezičnim nasljeđem i nasljeđem o temelju međusobnog razumijevanja i poštivanja. Djeluje na svim razinama: u okviru društava, među društvima u Europi te među Europom i širim svijetom” (White Paper on Intercultural Dialogue, 2008: 10). Interkulturalni dijalog puno je više od samog istraživanja i pretraživanja odnosa, interesa i potencijala u drugim sredinama u potrazi za pronalaženjem vlastitog rješenja. Smanjio je stereotipe, negativne stavove i ponašanja prema drugima i različitim, spriječio je etničke, vjerske, jezične i kulturne podjele. Da bi uspio u svojoj namjeri, treba ga koristiti na svim društvenim razinama te na međunarodnoj razini.

Razvoj interkulturalizma u društvu podrazumijeva poznavanje stila života pripadnika različitih kultura i njihovih životnih navika. Stvaranjem ozračja uvažavanja i podržavanja različitosti u svim oblastima ljudskog života, treba promicati ravnopravnost, borbu protiv diskriminacije i razvijati toleranciju. Cantle (2013: 79) ističe da “(...) interkulturalni pristup ima za cilj olakšati dijalog, razmjenu i razumijevanje među ljudima različitog podrijetla.” Interkulturalno je društvo bogatstvo

različitosti te pokretač razvoja, a ne kamen spoticanja. Takvo shvaćanje donosi društvo u kojem svi imaju jednaka prava i priliku za kvalitetan i ispunjen život. Moramo biti svjesni da interkulturalizam djeluje na dvjema različitim razinama: globalnoj i domicilnoj. Globalna (makrosocijalna) razina odnosi se na državne i institucionalne politike i programe, a nudi vodeća načela i opći pristup etnokulturnim odnosima. Na domicilnoj (mikrosocijalnoj) razini bavi se svakodnevnim upravljanjem etnokulturnim raznolikostima u različitim institucionalnim sustavima (obrazovanjem, zdravstvenim uslugama ili privatnim poduzećima), te u društvenoj zajednici u cjelini. Nasuprot globalnoj, domicilna je razina vrlo dinamična jer se odvija iz dana u dan uz različite odnose među pojedincima i skupinama koji dolaze iz različitih kultura i susreću se u zajednici (Bouchard, 2013).

Interkulturalnost nekog društva može se izmjeriti kao rezultat otvorenosti, kvalitetne komunikacije, aktivne interakcije i napora koji omogućuju i odražavaju suživot u društvu. Wood i Landry (2008) jasno su definirali pokazatelje interkulturalnosti u nekom gradu (društvu) koji uključuju:

- mješovite brakove i druge oblike društvenog i kulturnog povezivanja
- globalne mješovite kampanje, interkulturalne tvrtke, radna mjesta i nova zanimanja
- proizvode koji uključuju povezivanje kultura
- uporabu različitih jezika i pisama u javnoj upravi
- dvojezičnost i višejezičnost u poslovnom okruženju
- u gradovima: muzeje ili umjetničko stvaralaštvo s osloncem na različitim povijestima i tradicijama” (Wood, Landry, 2008: 317).

Interkulturalizam također podupire vrijednosti kulturne raznolikosti i pluralizam, što omogućuje sudjelovanje migranata u radu društva i sredine u kojoj žive. Naglašava integraciju i socijalno uključivanje, s tim da integracija znači dvosmjernan proces u kojem obje strane, migranti i domicilno stanovništvo, zajednički žive i sudjeluju u radu društvene zajednice. Rješava nedostatke koji se pojavljuju u politici, ekonomiji i društvu zbog neravnopravnosti koju često doživljavaju pripadnici manjinskih skupina. Wilson naglašava da bi mogli živjeti zajedno s drugima uz “(...) zahtjev da ne vide jedni druge kao kršćane, muslimane ili Židove, nego kao sugrađane koji imaju pravo na jednak život” (Wilson, 2013: 63).

1.1.1. Od multikulturalizma prema interkulturalizmu

Nakon otkrića Amerike 1492. godine sve se više Europljana naseljava u novoj obećanoj zemlji, a u XIX. stoljeću neki podatci govore da je čak pedeset milijuna⁷ ljudi sa svojim obiteljima krenulo u naseljavanje. Sjedinjene Američke Države naseljavaju različite etničke i vjerske grupe ljudi iz različitih dijelova svijeta. Kinezi, Talijani, Irci, Englezi, Francuzi, Rusi, Meksikanci i drugi potisnuli su starosjedioce te stvaraju novu naciju i specifičnu kulturu. Taj je proces J. Hector St. John de Crèvecoeur (1735. – 1813.) u svojim *Pismima američkog farmera* prvi nazvao loncem za taljenje (engl. *melting pot*). Naglašava da su Amerikanci “(...) pojedinci svih naroda rastopljeni u novu rasu ljudi, čiji će trud i potomstvo jednog dana prouzročiti velike promjene u svijetu” (J. Hector St. John de Crèvecoeur, 1782: 33). Projekt stvaranja američke nacije temeljio se na tome da se zaboravlja kultura kojoj su doseljenici pripadali, zanemaruju i poravnavaju etničke i nacionalne razlike, uvodi jedinstveni engleski jezik te provodi integraciju u novonastalo američko društvo. Rezultat je mješavina različitih kultura i naroda u kojima niti jedna kultura nije dominantna i sve čini bogatu cjelinu. Šezdesetih je godina prošlog stoljeća takva politika kritizirana i na kraju odbačena te etničke skupine zahtijevaju zadržavanje svojeg identiteta, tradicije i običaja. Početkom XX. stoljeća pojavljuje se multikulturalizam kao novi oblik integracije koji zagovara postojanje supkultura unutar američke kulture i poštuje prava doseljenika na etničku i kulturnu osobnost. Multikulturalizam označuje postojanje više kultura koje se uvažavaju i poštuju na jednom mjestu. Sukladno američkom iskustvu, multikulturalizam je ispočetka imao uspjeha u upravljanju kulturnim raznolikostima i u Europi. Međutim, samu asimilaciju koja je bila ključna u multikulturalizmu doseljenici su shvaćali vrlo negativno jer su smatrali da obuhvaća gubljenje identiteta, kulture, jezika i tradicije.

Na kraju XX. i početkom XXI. stoljeća u Europi, nakon raspada Jugoslavije i krvavih ratova među narodima koji su živjeli u toj umjetnoj tvorevini, te nasilja u Ujedinjenom Kraljevstvu 2001. i Francuskoj 2005. koje su provodili mladi, otuđeni migranti, shvativši iz svojeg svakodnevnog života da je diskriminacija koju proživljavaju neprolazna te da je iznevjerila demokratske vrijednosti društva, dolazi do kritike multikulturalizma. U listopadu 2010. njemačka kancelarka Angela Merkel navodi da multikulturalizam nije uspio. Nedugo zatim britanski premijer David Cameron ističe da je multikulturalizam propustio dati viziju. U istom je mjesecu francuski predsjednik Nicolas Sarkozy također izjavio da je multikulturalizam neuspjeh (Wilson, 2013). Zbog

⁷ Bains (1991) navodi da se preko popisa od 1815. do 1930. može vidjeti da su iz Europe u SAD stigla pedeset dva milijuna registriranih doseljenika.

svega toga odustaje se od multikulturalizma i traži se odgovor na postavljeni izazov. Počinje se zagovarati interkulturalizam kao novi društveni fenomen. Meer i Modood (2013) navode bitne razlike između multikulturalizma i interkulturalizma. Smatraju da je interkulturalizam nešto više od samog suživota te da je usmjeren na interakciju i dijalog što multikulturalizam nije. Manje je grupiran, odvojen od drugih i popustljiviji. Zalaže se za osjećaj cjeline, pripadnosti i lakšeg prihvatanja državljanstva i kulture države u kojoj se migrant nalazi.

1.2. Interkulturalni odnosi u multikulturalnim strukturama

1.2.1. Multikulturalna struktura

Multikulturalizam se shvaća kao osnovni okvir kroz koji se gleda na svijet. Temeljna mu je ideja da je svatko individua sama za sebe i da smo kao pojedinci sličniji jedni drugima nego što smo različiti. Sam pojam multikulturalizma temelji se na građanskoj ideologiji te da supkulture unutar nekog društva cijene slične odnosno jednake vrijednosti. Pripadnike različitih etničkih skupina, vjera, političkih ideologija i tradicije treba prihvatiti kao sebi ravnopravne. Za neke multikulturalizam ne prepoznaje spol, rasu, vjeru, nedostatak, pristranost i/ili predrasude. Upravo stoga često se shvaća i kao prisilno spajanje i ukidanje kulturoloških odnosno vjerskih posebnosti (Hollinger, 2005; Joppke, 2009; Cattle, 2013). Razlike među pojedincima i klasama javljaju se zbog individualnih karakteristika, a ne zbog njihovih kolektivnih povijesnih i kulturnih nasljeđa. Multikulturalizam bi trebao znači zdravu sredinu u kojoj svatko ima odgovarajuće mjesto u društvu u skladu sa svojim sposobnostima. Ljudi poštuju jedni druge bez obzira na međusobne različitosti i pripadnosti. Multikulturalnost je sredstvo zajedničkog sudjelovanja među višestrukim kulturama u jednom društvenom sustavu (Parhizgar i sur., 2015). Pojam “multikulturalno” opisuje kulturnu različitost ljudskog društva. Odnosi se na dijelove etničke i nacionalne kulture te na jezičnu, vjersku i socioekonomsku različitost. Danas na svijetu ima 196 država⁸, a samo se četiri mogu prepoznati kao monokulture⁹.

⁸ Službena skraćena i puna imena država na hrvatskom i engleskom jeziku (2012) Ministarstvo vanjskih i europskih poslova Republike Hrvatske.

⁹ Monokulturalizam, kao prvi i najstariji u nizu kulturalizama, zastupa čvrst stav o kompaktnoj i monolitnoj narodnoj kulturi koja je utemeljena u Volksgeistu – narodnom duhu i koja se mora jasno ograničiti i “zaštititi” od “negativnog utjecaja” drugih (“manje vrijednih” kultura kako ne bi postala entartet – degenerirana. (Jeličić, 2012) (Japan, Kina, Republika Koreja i Demokratska Narodna Republika Koreja primjeri su monokultura.)

Procjenjuje se da u svijetu danas ima oko 600 jezičnih i oko 500 etničkih grupa (Vukićević, 2011). Može se reći da je multikulturalna struktura društva svuda oko nas te da to čini multikulturalizam najznačajnijim fenomenom suvremenog svijeta. Ističe mogućnost ravnopravnog suživota ljudi različitih kultura jednih kraj drugih. Battle ističe da se multikulturalizam “(...) osim s rasnom i etničkom pripadnosti, može poistovjetiti s kulturom gluhih osoba, osoba s invaliditetom ili s *gay*, lezbijskom, biseksualnom i transrodnom kulturom. Važno je shvatiti da je multikulturalno društvo raznoliko društvo pojedinaca koji pripadaju različitim kulturnim skupinama ili podskupinama” (Battle, 2012: 4). Multikulturalisti se pozivaju na to da ne postoje zajednički standardi za evaluaciju kulture te da su sve kulture jednako vrijedne (Mesić, 2006).

Previšić (1997) ističe da je pojam “multikulturalan” vrlo fleksibilan te da mijenja značenje ovisno o okruženju i korisniku. Multikulturalizam se različito poima u zemljama zapadne Europe odnosno u Sjedinjenim Američkim Državama. Glazer (1997: 156) navodi da u europskim zemljama multikulturalnost znači “(...) više ili manje škrto priznanje koje je u skladu s njihovim univerzalnim načelima: od ravnopravnosti svih muškaraca i žena, njihova zajedničkog javnog i privatnog djelovanja u pružanju socijalnih usluga, u školovanju, stanovanju te modelima zapošljavanja i promocije.” Bijela knjiga o interkulturalnom dijalogu (2008) određuje multikulturalizam (poput asimilacije) kao specifičan pristup politika koje uvjetuju kulturnu raznolikost i multikulturalnost te označuju empirijsku činjenicu da različite kulture postoje i mogu komunicirati unutar određenog prostora i društvene organizacije. Za razliku od Europljana, stanovnici SAD-a tradicionalno smatraju sebe kao *melting pot* različitih naroda. Pojam multikulturalno u Sjedinjenim Američkim Državama koristi se za opisivanje društva koje čine ljudi različite rasne i etničke pripadnosti, socioekonomske i dobne skupine te s različitih geografskih područja. Sve te i druge različitosti stvaraju mozaik sastavljen od pojedinaca koji tvore cjelinu. Izraz se koristi za opisivanje društva u kojem se svaki pojedinac poštuje zbog svojeg doprinosa. Multikulturalizam je stoga proces koji uključuje svakoga i u kojem nitko ne smije biti izostavljen (Auster, 1991; Turner, 1993; Kymlicka, 1998). “Multikulturalno društvo ne može biti stabilno i dugotrajno bez razvijanja svijesti o pripadanju istoj zajednici. Kako je multikulturalno društvo diverzno, osjećaj pripadanja ne može biti etnički ili temeljen na zajedničkoj kulturi, etničkim ili drugim obilježjima, nego politički po naravi, odnosno temeljen na zajedničkoj privrženosti političkoj zajednici. Njegovi članovi ne pripadaju jedan drugome neposredno kao u etničkoj grupi, već posredovano njihovim članstvom u zajednici koju dijele” (Mesić, 2006: 115).

Tijekom miješanja kultura moraju se mijenjati različiti društveni stavovi, moralna načela i ustaljena ponašanja. Martin i Nakayama (2010: 340) ističu da ako netko želi razviti svoju

multikulturalnost mora voditi računa o trima stvarima. Prva je u kojoj mjeri želi zadržati svoj identitet, jezik i način života u odnosu na život u novom društvu. Druga je u kojoj je mjeri prihvaćen u dnevnim interakcijama s drugima u tom novom društvu. Treća je kakva je politika novog društva jer dominantna skupina diktira kako i koliko manjinske skupine mogu djelovati u društvu.

1.2.2. Interkulturalni odnosi

Kollermann (2009: 74) navodi sljedeće: “Život u stranoj kulturi često se oblikuje podjednako kao igranje neke igre čija pravila ne poznajemo.” Važno je znati da se to ne odnosi samo na migrante, nego i na domicilno stanovništvo koje ne želi razvijati međusobne odnose sa članovima manjinske skupine. Da bi lakše razumjelo migrante, domicilno stanovništvo prvo ih razvrstava u poznate skupine. U odnosima koji su mu nepoznati, domicilno stanovništvo drži se stereotipa jer on smanjuje opasnost od nepoznatog, čineći svijet predvidljivim i poznatim. Prvi dojam djeluje na nove informacije o osobi. Usto, otežava promjenu stereotipa pa ga tek češći susreti i dulji kontakti mogu promijeniti. Dio stereotipa može biti istinit i pomaže pri razumijevanju onoga što je daleko i strano, odnosno neke druge kulture. Može se reći da je stereotip prihvaćanje nekog popularnog vjerovanja o specifičnim socijalnim skupinama ili pojedincima. On se javlja kad osoba pripisuje kolektivne karakteristike koje su povezane s određenom skupinom svakom članu te skupine, zane-marujući individualne karakteristike. Mogu biti pozitivni i negativni. Često i pozitivni kao, npr., da stanovnici nekih dijelova svijeta vješto rade na računalima, imaju negativan utjecaj, a pogotovo oni stereotipi koji govore o nekom narodu nešto negativno ili nerazumljivo. Svi ljudi prvo uočavaju upravo ono što žele vidjeti ili uočavaju upravo ono što potvrđuje njihovo razmišljanje: “(...) zanimljivo je da su svi ljudi sposobni za stvaranje stereotipa na temelju ograničene informacije” (Samovar, Porter, 2003: 80). Pogrešnu sliku stečenu o nekome obično se uočava tek kad ga se osobno upozna ili stupi u interkulturalni odnos.

Sam interkulturalizam gradi se na elementima i strukturi multikulturalizma. Interkulturalizam mora nadići poštivanje postojećih kulturnih razlika, ne priznaje kulturne granice kao nešto kruto određeno, nego stalno traži nova rješenja i uređuje odnose. Interkulturalni odnos složen je dinamički proces koji se odvija među dvjema osobama ili u nekoj grupi te stoga određuje vrstu ponašanja među osobama koje u njemu sudjeluju. Uspostavlja se među članovima neke organizacije, institucije ili društva kao cjeline, a obuhvaća osobni i profesionalni odnos. Temelji se na: jasnoj određenosti namjera i ciljeva, objektivnosti, hijerarhiji i transparentnosti. “Razvijeni interkulturalni

odnosi mogu igrati značajnu ulogu u povećanju interkulturalnog razumijevanja i smanjuju napetost. Oni također mogu pružiti neobično bogato iskustvo pojedincima koji su izravno ili neizravno uključeni” (Fontaine, 1980: 333). Uspješnost interkulturalnog odnosa ovisit će o stupnju poznavanja sudionika u odnosu, ranijim iskustvima, inteligenciji, motivaciji, ali i cijelom nizu osobnih karakteristika koje pojedinci sa sobom unose u taj odnos. Proučavajući razne interkulturalne situacije, Bredella jasno navodi što znači biti interkulturalan:

- “vidjeti stvari očima drugih i drukčijih te prevladati nametanje svojih uvjerenja, vrijednosti i ponašanja kao nečega što je pravilno
- unapređenje naše samosvijesti kao kulturnog bića, što nas čini svjesnima svojih uvjerenja i vrijednosti i štiti od fundamentalističkih stavova
- biti u stanju prihvatiti tuđa uvjerenja i vrijednosti, čak i ako ih ne odobravamo
- sve temeljiti na konceptu kulture koja ne određuje ponašanje pojedinaca, nego im omogućuje ostvarenje njihovih interesa
- sudjelovati u interkulturalizmu i razmišljati o njemu
- biti svjestan napetosti u interkulturalnim iskustvima, prepoznati druge kulture preko svojih različitosti; znati da nema apsolutnih uvjerenja i vrijednosti” (Bredella, 2003: 237-238).

Da bi sve to uspjeli, trebamo imati razvijene socijalne vještine. Pod socijalnim vještinama podrazumijeva se slušanje, suosjećanje, predstavljanje sebe i drugih, započinjanje i održavanje razgovora, izražavanje privrženosti, pregovaranje, samokontrola, izražavanje prigovora i reagiranje na prigovor, donošenje odluka, vještine nenasilnog rješavanja sukoba itd. Davies i Rey (1996) navode da interkulturalni pristup ima dva aspekta. Prvi prepoznaje dinamiku koja stvara interakcije i promjene u društvu, drugi osigurava da te interakcije pridonose uzajamnom poštovanju te da ih prizna domicilno društvo. U interkulturalnom odnosu dolazi do sukoba između nas samih i naše želje za interkulturalnim dijalogom u multikulturalnoj sredini. Kulturno podrijetlo svih ljudi određeno je njihovom obitelji, rasom, podrijetlom, spolom, narodnosti, vjerom, tradicijom i kulturom, zemljopisnim podrijetlom te širim društvenim prostorom i vremenom. Razvijanje interkulturalnog dijaloga osobni je izbor na koji se može utjecati obrazovanjem, odabirom prijatelja, dostignutim društvenim statusom, zanimanjem, karijerom, izborom bračnog partnera, brojnosti obitelji, ali i svjetonazorom.

Ljudi su po prirodi multikulturalni. Kroz život i pod utjecajem okoline multikulturalnost postaje sve složenija. Nije moguće izbjeći interkulturalne odnose jer ljudi svakodnevno susreću osobe suprotnog spola, osobe s posebnim potrebama, druge vjere, narodnosti itd. Budući da kultura ima puno dimenzija, izraz multikulturalnost ne odnosi se samo na rasne i etničke manjine, nego

zapravo označuje društvo koje karakterizira raznolikost kultura, vjera, jezika, običaja, tradicija i vrijednosti (Battle, 2012). Očigledno interkulturalni odnosi započinju čim se napusti svoju obitelj koja je kultura za sebe. Stalno se napominje kako su svi ljudi ravnopravni i jednaki te da se poštivanjem univerzalnih i općeprihvaćenih normi ponašanja može bez straha pristupiti pravilnom odnosu sa svakim čovjekom bez obzira na njegovu pripadnost nekoj od skupina kao što su etničke, vjerske, spolne, klasne, socioekonomske ili rasne. U međunarodnim i regionalnim organizacijama prihvaćena je ideja interkulturalizma kao mogućeg rješenja suživota u multikulturalnim zajednicama (Previšić, 2001). Nitko neće osporiti tvrdnju da je danas međunarodni odnos također i interkulturalni odnos. Međunarodni su odnosi, kako ime govori, odnosi *među* narodima, ali svaki narod ima svoje posebne tradicije te društvene i intelektualne orijentacije. Svaki se narod mora održavati kao entitet, razvijati tehnologiju, iskoristiti resurse i stvarati energiju, sam se organizirati u društvene skupine za opstanak i obranu te razviti ideje i koncepte za proširenje i razvoj, što znači njegovo postojanje. Nacija je, ukratko: kulturni sustav (Iriye, 1979: 118), a međunarodni odnosi interakcije su među kulturnim sustavima.

Da bi se ostvarilo kvalitetno multikulturalno okruženje, moraju se koristiti komunikacijske vještine. Pri susretu kultura razvit će se kontakt i komunikacija. Komunikacija je ključ bilo kojeg odnosa, pa tako i interkulturalnog. Očito je da su način dijeljenja informacija, uspostava povjerenja, razvoj i održavanje odnosa iznimno bitni u interkulturalnom odnosu. Komunikacija je dinamičan proces u kojem ljudi uporabom simbola pokušavaju podijeliti svoje misli s drugima. Uspostavljanjem interakcije i komunikacije s osobama iz drugih kultura, bilo verbalno, bilo neverbalno, stvara se interkulturalna komunikacija. Ona nastaje kad pripadnik jedne kulture stvara poruku za pripadnika druge. Uključuje interakciju među ljudima čiji se kulturni pogledi, mišljenja, stavovi i simboli razlikuju dovoljno da to utječe na komunikacijski događaj. To su neki od razloga zbog kojih su komunikacijske vještine presudan alat za stvaranje uspješnog interkulturalnog okruženja. Findlay (1998: 91) definirao je interkulturalnu komunikaciju: "(...) kad dvoje ili više ljudi različitog kulturnog podrijetla pokušava komunicirati, u toj komunikaciji često se javljaju prepreke." Da bi se mogle sporazumijevati, osobe iz različitih kultura moraju se međusobno razumjeti, a da bi to uspjele, moraju poznavati barem jedan svjetski jezik¹⁰. Da bi komunikacija mogla biti interkulturalna, sugovornici moraju pripadati različitim skupinama koje su povezane u nacionalne ili etničke skupine sa zajedničkom povijesti, vrijednosti, običajima i komunikacijskim obrascima. Lewis (2008)

¹⁰ "(...) engleski jezik ističe kao najčešći jezik u EU-u, a slijede francuski, njemački, španjolski i ruski" (Knežević, Kraljević, 2012: 207).

ističe da se prilikom uspostave odnosa i rada s različitim grupama pojedinaca mora voditi računa o onome što naziva abecedom interkulturalne komunikacije:

- “a) Priznati razlike u komunikacijskom stilu između sebe i ljudi oko sebe. Potaknuti skupine da promišljaju o tome da svaka od njih može imati razlike u komunikaciji. Čak i ako se skupina čini potpuno homogena, stvaranje sudova pomoći će povećanju svijesti o razlikama koje možda nisu odmah prepoznatljive. Poštivanje razlika može se smatrati najučinkovitijim i najvažnijim korakom.
- b) Dvije razine: komunikacija nije samo govorenje i slušanje, nego holistički proces koji uključuje verbalne i neverbalne kanale. Svijest o neverbalnoj komunikaciji vrlo je bitna jer će poslati poruke koje će pojačati ili smanjiti ono što se želi verbalno izraziti.
- c) Objasniti! Ako ste nejasni ili postoji mogućnost da bude nešto nejasno u onome što ste priopćili, dopustite da se traži objašnjenje. Jeste li ikad raspravljali s nekim i imali jasno mišljenje o tome što je rečeno, a poslije otkrili da je vaše razumijevanje puno drukčije od sugovornikova? Trošenje malo više vremena na provjere razumijevanja može uštedjeti puno vremena i frustracija” (Lewis, 2008: 9).

Na to ima utjecaj i neverbalna komunikacija koja se odnosi na govor tijela, držanje, mimiku, pokrete ruku, vanjski izgled i drugo. Argyle (1976: 37-47) jasno navodi deset oblika neverbalne komunikacije: tjelesni kontakt, fizičku blizinu, prostorno ponašanje, tjelesno držanje, geste i ostale pokrete tijela, klimanje glavom, izraz lica, pogled, odjeću i izgled, neverbalne aspekte govora. Ona je najčešći uzrok nesporazuma u komunikaciji jer se vrlo često krivo tumači¹¹. Uzme li se to u obzir, sama komunikacija postaje otežana kad se dvije osobe različitih kultura nađu na istom mjestu. Ne samo da su im jezici različiti, nego im i geste imaju različita tumačenja. Ljudi vide svijet kroz mišljenja, stavove i poglede koji su proizvodi njihove kulture. Novinger (2001: 13) ističe da je “(...) najlakše prikazati interkulturalnu komunikaciju kao kulturnu različitost u društvenim događanjima koju obično prepoznajemo kroz: jezik, nacionalnost, etničku pripadnost, vrijednosti i običaje.” Kad se komunicira s ljudima iz druge kulture, mora postojati svijest o kulturnim razlikama koje potencijalno mogu ometati komunikaciju te ih je potrebno svesti na prihvatljivo zajedničko značenje. Hoće li neka interkulturalna komunikacija biti svrhovita ovisit će o tome u kojoj mjeri sudionici pridodaju jednaka značenja porukama koje razmjenjuju. Postoje li velike razlike u kulturama, također će biti puno nerazumijevanja u komunikaciji među pojedincima koji iz njih

¹¹ U Islamskoj Republici Afganistanu pokazivanje palca prema gore ne znači nešto dobro kao u zapadnim zemljama, štoviše, uvredljivo je.

dolaze. Novinger (2001) nastale kulturne razlike klasificira kao razlike u percepciji te verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji i izdvojio je tri vrste interkulturalnih komunikacijskih prepreka:

1. Percepcijske prepreke (kulturna specifičnost kao što su predrasude, kolektivizam prema individualizmu, osobnost, kulturna hijerarhija, povijest i iskustvo, simboli, moć, društvena uloga, pravila, društvena organizacija, misaoni procesi, vrijednosti i svjetonazor te osobna kultura kao što je nesigurnost, stavovi, etnocentrizam i prilagodljivost).

2. Verbalne prepreke (govorne kompetencije kao akcent, ritam govora, konotacija, kontekst, idiomi, uslužnost, tišina, stil i pismenost).

3. Neverbalne prepreke (osjećaj za vrijeme, kontekst, govor tijela, osobni prostor, neposrednost, fizički izgled i način govora).

Na interkulturalnu komunikaciju utječe niz čimbenika, puno veći nego kad je u pitanju komunikacija koja se odvija u okviru jedne kulture. Stringer i Cassidy (2009) navode neke osnovne tehnike kojima bi se mogla poboljšati interkulturalna komunikacija:

- budite svjesni vlastitih predrasuda kako biste mogli kontrolirati svoje ponašanje
- uvijek promišljajte o trima važnim aspektima komunikacijskih kompetencija:
 - a) moramo razumjeti svoju komunikaciju,
 - b) dopustiti drugima da komuniciraju na različite načine bez negativnog ocjenjivanja, c) koristiti širok spektar riječi i stilova ovisno o temi,
- ne žurite s odgovorima i uvijek provjerite pretpostavke
- uvijek pokazujte pozitivne namjere; kad ljudi govore ili učine neke stvari koje negativno djeluju to najvjerojatnije čine iz dobre namjere, a jednostavno su pogrešno protumačene
- podijelite s drugima kako njihova ponašanja djeluju na vas i zamolite ih da i oni to učine
- navedite svoje namjere: poteškoće u komunikaciji često se javljaju jer pošiljalac poruke pretpostavlja da će primatelj razumjeti njegovu namjeru
- slušajte svaki govor otvoreno i s empatijom: to je ključ za učinkovitu komunikaciju, a posebno za interkulturalnu
- kad vas zbunjuju tuđa ponašanja nastojite proces opisati, interpretirati i procijeniti
- pokušajte razumjeti ponašanja drugih i promislite u sebi je li toliko bitna razlika koja čini razliku; to je napredna tehnika, moguća samo kad je netko u mogućnosti izdvojiti vlastito ponašanje i razmisliti o tome kako bi drukčija vrsta ponašanja mogla funkcionirati (Stringer, Cassidy, 2009: 229-230).

Navedene tehnike pomoći će u ostvarenju kvalitetne interakcije u multikulturalnom društvu. Uvijek u takvoj vrsti komunikacije treba gledati koja je to osoba rekla i s kojim razlogom (o čemu

se govori), sve do kulturnog identiteta pojedinca (tko je to rekao i kako je rekao, je li pregovarao ili kako to protumačiti). Drugim riječima, društveni običaji neke kulture postaju žarište, a ne vrijednost iznesenih podataka u komunikaciji. Uvijek se isprepliće nečiji kulturni identitet s oblikom njegova komuniciranja pa se stoga usložnjava tumačenje primljene poruke (Patel, Li, Sooknanan, 2011). Velik se dio napetosti i izazova u interkulturalnoj komunikaciji može pripisati uključenosti i dubini kulture, pojedinačnim razlikama u vrijednostima i uvjerenjima, stereotipima i predrasudama sudionika komunikacije koji su pod utjecajem vlastitog svjetonazora, okoline i različitih medija.

Prema Byramu, tri su jednostavna oblika interkulturalne komunikacije:

- među ljudima koji dolaze iz različitih zemalja i govore različite jezike u kojima je jedan izvorni govornik jezika na kojem se sporazumijevaju
- među govornicima različitih jezika i iz različitih zemalja koji se sporazumijevaju na trećem jeziku koji razumiju
- među ljudima iz iste zemlje, ali koji se služe različitim jezicima i sporazumijevaju na službenom” (Byram, 1997: 22).

Da bi se uspješno interkulturalno komuniciralo, mora se znati s kim se komunicira, mora se znati slušati, poštivati sugovornika te prilagoditi i mijenjati svoje stavove i navike. Interkulturalna komunikacija nema svoj početak ni kraj jer je kontinuiran proces. Potrebno se ograditi od svih predrasuda i stereotipa, poštivati druge kulture i postati osjetljiv prema drugima i drukčijima.

1.3. Interkulturalizam i obrazovanje

1.3.1. Interkulturalno obrazovanje

Cijeli svijet sudjeluje u velikoj protuterorističkoj borbi protiv tzv. Islamske države. Nakon napada na Sjedinjene Američke Države u rujnu 2001. godine, teroristi su kao metu uzeli europske zemlje. Dosad su napade izveli u Španjolskoj (11. ožujka 2004. godine teroristički napad na željeznički sustav u Madridu u kojem su poginule sto devedeset dvije osobe, a ranjeno ih je dvije tisuće pedeset), Ujedinjenom Kraljevstvu (7. srpnja 2005. izvedena su četiri koordinirana samoubilačka napada na tri stanice podzemne željeznice i autobus u Londonu u kojima je poginulo pedeset šest osoba, a ranjeno ih je sedamsto), Francuskoj (7. siječnja 2015. dvojica su francuskih džihadista ubila dvanaest osoba u redakciji satiričnog lista “Charlie Hebdo” u Parizu). Dana 13. studenog 2015. u seriji koordiniranih terorističkih napada na više lokacija u Parizu ubijeno je najmanje sto

trideset osoba. Nakon terorističkog napada francuski ministar obrane aktivirao je članak 42. stavak 7. Lisabonskog ugovora iz 2007.¹², sukladno kojem traži angažiranje svih članica Europske unije u borbi protiv terorizma.

Istodobno se događa velika migracija stanovnika afričkih i azijskih zemalja prema Europskoj uniji. Migranti su na početku bili iz država pogođenih ratom izazvanim nastankom takozvane Islamske Države Iraka i Levanta (Iraka i Sirije). Osim migranata koji su bježali od rata, sve je više stanovnika koji dolaze u Europu iz ostalih azijskih i afričkih ekonomski slabo razvijenih zemalja. Zbog navedene migracijske krize, sve više europskih zemalja ograđuje se žičanim preprekama. Započelo je s Bugarskom, Mađarskom, Austrijom, Slovenijom, te dolazi do nesporazuma i sukoba među nacionalnim vladama europskih zemalja. Razvidno je da će u idućem razdoblju interkulturalno obrazovanje dobiti na važnosti. Jedino ako postoji razumijevanje i poštivanje pojedinaca i grupa s različitim etničkim, kulturnim, vjerskim i jezičnim entitetom moći će se živjeti u društvu bez predrasuda, stereotipa i egocentričnih stavova, u kojem svi imaju jednaka prava i priliku za kvalitetan i ispunjen život. “Ovako ili onako svi smo mi migranti, hibridnog, tj. miješanog podrijetla” (Allmen, 2011: 34).

Obrazovne ustanove ne mogu biti zatvorene u svoje mikrosvjetove jer se svakodnevno susreću s različitim kulturama, jezicima, vjerama. Ne služe samo za stjecanje akademskog znanja, nego sudjeluju i u uspostavi obrazovanja koje će omogućiti stjecanje i razvoj znanja, vještina, stavova i odgovornosti potrebnih za djelovanje u suvremenom svijetu. Takva vrsta obrazovanja obuhvaća razumijevanje i prihvaćanje pripadnika drugih kultura, vjera, jezika, zapravo, svih onih koji su drukčiji od nas. Mora pripremiti polaznike za suživot u multikulturalnoj sredini te ih poučiti interkulturalnom dijalogu koji se temelji na uvažavanju i prihvaćanju identiteta drugih i drukčijih uz očuvanje vlastitog identiteta i kulturnog nasljeđa. Bedeković i Zrilić (2014) jasno su definirali osnovne zadatke interkulturalnog odgoja i obrazovanja: “(...) osnovni zadatci interkulturalnog odgoja i obrazovanja usmjereni su prema usvajanju temeljnih pojmova u području kulture i međukulturnih odnosa, razumijevanju svoje i drugih bliskih kultura, razumijevanju kulturne raznolikosti svijeta, razumijevanju načela i pretpostavki funkcioniranja kulturno pluralnih zajednica, razvoju otvorenoga i višekulturnoga identiteta, razvoju kulturne osjetljivosti i višejezične kompetencije,

¹² Lisabonski ugovor (2009) u Odredbama o zajedničkoj sigurnosnoj i obrambenoj politici (članak 42., stavak 7.) navodi: “Ako je neka država članica žrtva oružane agresije na njezin teritorij, ostale države članice obvezatne su pružiti joj pomoć i potporu svim raspoloživim sredstvima u skladu s odredbama članka 51. Povelje Ujedinjenih naroda. To ni na koji način ne dovodi u pitanje posebnu prirodu sigurnosne i obrambene politike određenih država članica. Obveze i suradnja u ovome području moraju biti u skladu s obvezama preuzetima u okviru Sjevernoatlantskog saveza, koji za države koje su njegove članice, ostaje temeljem njihove kolektivne obrane i forum njezina ostvarivanja.”

razumijevanju posljedica diskriminacije kulturno drugačijih, razvoju nestereotipnog mišljenja, anti-predrasudnih stavova, snošljivosti i solidarnosti, te osposobljavanju mladih za kritički pristup globalnoj kulturi koja teži osporavanju vrijednosti drugih kultura i manipuliranju etničkim, nacionalnim i religijskim identitetom” (Bedeković, Zrilić 2014: 115).

Ukratko: zadaća je interkulturalnog odgoja i obrazovanja da pripremi i osposobi mlade i njihove roditelje te razne etničke, vjerske i nacionalne skupine za kvalitetan suživot u multikulturalnoj sredini, ne samo na teorijskoj, nego i na praktičnoj razini, tj. provedivo u stvarnosti. Odgoj i obrazovanje zauzimaju važno mjesto i ulogu u unapređivanju interkulturalnih odnosa i u izgradnji demokratskih stavova i sustava koji su vrijednosti suvremenog društva. Da bi se to postiglo, moraju se povezati odgoj i obrazovanje, razne izobrazbe, formalno, neformalno i informalno obrazovanje s cjeloživotnim učenjem svakog pojedinca (Spajić-Vrkaš i sur., 2014). Interkulturalno obrazovanje duguje svoje podrijetlo znanstvenim načelima eksperimentalne socijalne psihologije (provedene studije o kulturnom identitetu i stresu), transkulturne psihologije (komparative studije, pojmovi “kulturna psihologija” i “etnička psihologija”), uz općedruštveno obrazovanje koje se temelji na kulturnoj antropologiji, etnologiji, sociologiji, jeziku i (interkulturalno) komunikacijskim znanostima. Portera (2011) naglašava važnost poticanja interdisciplinarnog pristupa između svih znanstvenih disciplina kako bi se ostvario sveobuhvatan interkulturalni odgoj i obrazovanje. “Sukladno navedenom, interkulturalno obrazovanje ne može biti poučavano zasebno ili u sklopu posebnih projekata; važno je uključiti interkulturalnu perspektivu u svim disciplinama u školi i u svim planiranim aktivnostima. (...). Interkulturalno obrazovanje drukčiji je način razumijevanja provedbe nastave i obrazovanja” (Portera 2011: 21).

Interkulturalno obrazovanje prilazi identitetu i kulturi dinamički i u stalnoj interakciji, preispitujući svoje postupke koje razvija i prilagođuje novonastaloj situaciji. Ne odnosi se samo na migrante, nego i na domicilno stanovništvo. Različitosti, preseljenja, život u složenim, multikulturalnim društvima, obogaćuju ne samo život migranata, nego i domicilnog stanovništva. Različitost daje priliku za učenje i razvijanje sebe i društva u kojem se živi. Pripadnici različitih nacionalnih, etničkih, kulturnih i vjerskih skupina prestaju se gledati kao nešto problematično i postaju mogućnost razvoja i učenja. Interkulturalni odgoj i obrazovanje preuzimaju ulogu međusobnog prepoznavanja, upoznavanja i shvaćanja različitih kultura. Usmjereno je prema razvijanju iskustva koje neka osoba stječe među različitim narodima i drukčijim kulturama. Učenje o sebi uključuje promjenu od monokulturalne u interkulturalnu osobu, koja nadilazi granice ega, kulture i razmišljanja. Ryan ističe da “(...) interkulturalna osoba nije u potpunosti dio, niti se razlikuje od kulture pridošlica, nego živi na granici ili rubu njihova poimanja i njihove kulture” (Ryan 2003: 21).

Kontakt s drugim kulturama obogaćuje. Obrazovanje nije samo slika društva, nego uvelike utječe na njegovo oblikovanje i razvoj. Dolazak osoba iz različitih zemalja, pripadnika različitih vjerskih i etničkih skupina s različitim kulturnim nasljeđem u novu sredinu pozitivna je prilika za raspravu, proučavanja i uspoređivanja raznih vrijednosti, normi i načina ponašanja. Bedeković (2015) ističe da temeljna pitanja interkulturalnog odgoja i obrazovanja proizlaze iz prihvatanja odnosa i stavova nekog multikulturalnog društva te da provedba samog interkulturalnog odgoja i obrazovanja zahtijeva specifičan pristup sustavnog osposobljavanja osjetljivosti za druge i za temeljne vrijednosti demokratskog društva. Upravo bi obrazovanje trebalo biti najuspješnija borba protiv stereotipa i predrasuda. Ne smije se zaboraviti da interkulturalno obrazovanje mora ljude učiniti sposobnima za djelovanje kad su ugrožena ljudska prava te da je različitost potrebno prihvatiti ne samo kao kulturnu različitost ili pozitivan element, nego i onda kad je poistovjećena s neravnopravnošću, nedostatkom koji valja ispraviti i nepoželjnim stanjem koje valja promijeniti (Perotti, 1995: 80). Mnogi smatraju da se interkulturalno obrazovanje odnosi na etničke, rasne i kulturne skupine ili na obrazovne sadržaje vezane uz izazove etničkih i kulturnih grupa. Problem pri provedbi interkulturalnog obrazovanja u civilnim školama javlja se najprije kod nosilaca prirodnih i tehničkih predmeta jer ne mogu pojmiti kako se njihov sadržaj odnosi na kulturna pitanja. Zbog nerazumijevanja odbacuju interkulturalno obrazovanje s obrazloženjem da se takav sadržaj ne odnosi na njihove predmete. Da bi se to izbjeglo, interkulturalno obrazovanje treba biti široko definirano i detaljno objašnjeno tako da ga prihvate nastavnici iz različitih disciplina.

1.3.2. Nužna znanja obučavatelja interkulturalizma

Da bi obučavatelji mogli kvalitetno provesti interkulturalno obrazovanje, moraju imati razvijena potrebna nužna znanja. Banks (1993) je prepoznao i opisao pet vrsta znanja koja utječu na interkulturalno obrazovanje: osobna / kulturna, popularna, ključna akademska, promjenjiva akademska i školska.

Osobna / kulturna znanja obuhvaćaju koncepte, objašnjenja i tumačenja koji proizlaze iz iskustava stečenih u svojim domovima, obiteljima i zajednici. Znanja stečena u svojim domovima i kulturnoj zajednici služe za prikaz i tumačenje znanja i iskustava koja se stječu u školama i drugim ustanovama.

Popularna znanja uključuju činjenice, tumačenja i vjerovanja koja su *institucionalizirali* masovni mediji. Mnoga se od njih prenose više suptilno nego očito.

Ključna akademska znanja čine znanstveni pojmovi, paradigme, teorije i objašnjenja. Važno je istaknuti da se mogu provjeriti objektivnim znanstvenim postupcima.

Promjenjiva akademska znanja sastoje se od koncepata, paradigmi, tema i objašnjenja koja osporavaju ključna akademska znanja i teže širenju drugih kanona. Promjenjivo akademsko znanje temelji se na različitim epistemološkim pretpostavkama o prirodi znanja, o utjecaju ljudskih interesa i vrijednosti na samu izgradnju znanja te o samoj svrsi znanja.

Školska znanja sastoje se od činjenica, pojmova i uopćavanja predstavljenih u udžbenicima, priručnicima i drugim medijima namijenjenim školskoj uporabi. Školsko znanje obuhvaća i nastavnikovo izlaganje i tumačenje.

Navedeni oblici znanja koji podupiru interkulturalnu komunikaciju pomažu razumjeti kako se znanje stvara i kako se odražava na društvo. Omogućit će da polaznici interkulturalnog obrazovanja razviju razumijevanje i potrebne vještine te da sami postanu graditelji znanja. Jedan je od najvažnijih ciljeva interkulturalnog obrazovanja promijeniti i prilagoditi postojeći kurikulum tako da polaznici ne samo da usvoje znanja koja su stvorili drugi, nego da nauče kritički promišljati, zaključivati i konstruirati vlastite interpretacije prošlosti, sadašnjosti i budućnosti. Ne postoji univerzalan niti uniformiran model interkulturalnog obrazovanja.

Hofstede (2009: 19-20) navodi šest značajki koje mora imati obučavatelj interkulturalnog obrazovanja: sposobnost stvaranja sigurne atmosfere, primjena iskustva iz prve ruke, primjena raznih teorija, spremnost razumijevanja otvorenog svijeta, vrlo dobra pripremljenost i, na kraju, ne smije očekivati čudo od prvog dana obuke. Da bi interkulturalno obrazovanje bilo učinkovito, trebalo bi biti posvećeno cijelom društvu, a ne samo manjim ili izdvojenim grupama.

U provedbi interkulturalnog obrazovanja ključnu ulogu imaju nastavnici koji polaznicima prenose znanja i vrijednosti. Nastavnici i polaznici u predavaonice donose spoznaje, pojmove, objašnjenja i tumačenja koji proizlaze iz iskustava stečenih u svojim domovima, obiteljima, društvenim zajednicama i kulturi. Za njegovo uspješno provođenje treba bogato iskustvo i raznolikost među kulturama. Nastavnici mogu obogatiti predavanja razmjenjujući znanja s polaznicima i pomažući im da shvate sadržaj udžbenika. "Znanje i poruke nastavnika, kvalitetan udžbenik i polaznici: sve su to važne komponente učioničkog diskursa" (Banks 1993: 9). Ciljevi interkulturalnog obrazovanja jednaki su onima koji se već izučavaju u školama: stvoriti demokratski orijentirane građane koji mogu učinkovito funkcionirati u svijetu rada i biti svrhoviti u društvenoj zajednici, koji moraju znati prepoznati i poštivati kulturu i jezike naroda koji se nalaze u njihovu društvu i stalno raditi na unapređenju odnosa i interakcije.

Za kvalitetno interkulturalno obrazovanje nastavnica se mora omogućiti usavršavanje i cjeloživotno obrazovanje. Interkulturalno obrazovanje nastavnika ima posebne zahtjeve, metodiku koja zahtijeva mogućnost gledanja na stvari tako da budu što objektivnije i nepristrane. Trebalo bi preispitati nastavnikove rasne i etničke stavove prema različitim grupama prije samog sudjelovanja u provedbi nastave. Nastavnici bi trebali dijeliti svoja iskustva i kulturne interpretacije raznih društvenih događanja tako da motiviraju polaznike. U demokratskom interkulturalnom obrazovanju mora biti stvorena povoljna atmosfera u kojoj polaznici moraju vidjeti mogućnost iznošenja svojih mišljenja i stavova o kojima će raspravljati i vrednovati ih nastavnici i cijela obrazovna skupina. Takvo okruženje omogućit će polaznicima da steknu znanja, vještine, sposobnosti i odgovornosti koji su im nužni za preispitivanje proturječnih tvrdnji i perspektiva. Oni moraju postati kritični konzumenti postojećeg znanja, kao i stvaraoci novog. Znanja, vještine, sposobnosti i odgovornosti koje su stekli potrebni su im za budući rad, a samo ih široko, demokratsko interkulturalno obrazovanje može za to pripremiti. Previšić i Posavec (2014: 190) napominju „(...) stručnim i znanstvenim rezultatima i osmišljavanju obrazovne politike (formalne, neformalne i informalne prakse) moguće je interkulturalno reformirati sustav organizacije i kurikulum škole, obrazovanja i odgoja u cjelini. Jednom riječju, treba kritički valorizirati nacionalni kurikulum, nastavu i nastavničke kompetencije u području jedne nove didaktike interkulturalnih komunikacija.

2. KURIKULUMSKI TEORIJSKI PRISTUP ODGOJU I OBRAZOVANJU

2.1. Tipovi, vrste i struktura kurikuluma

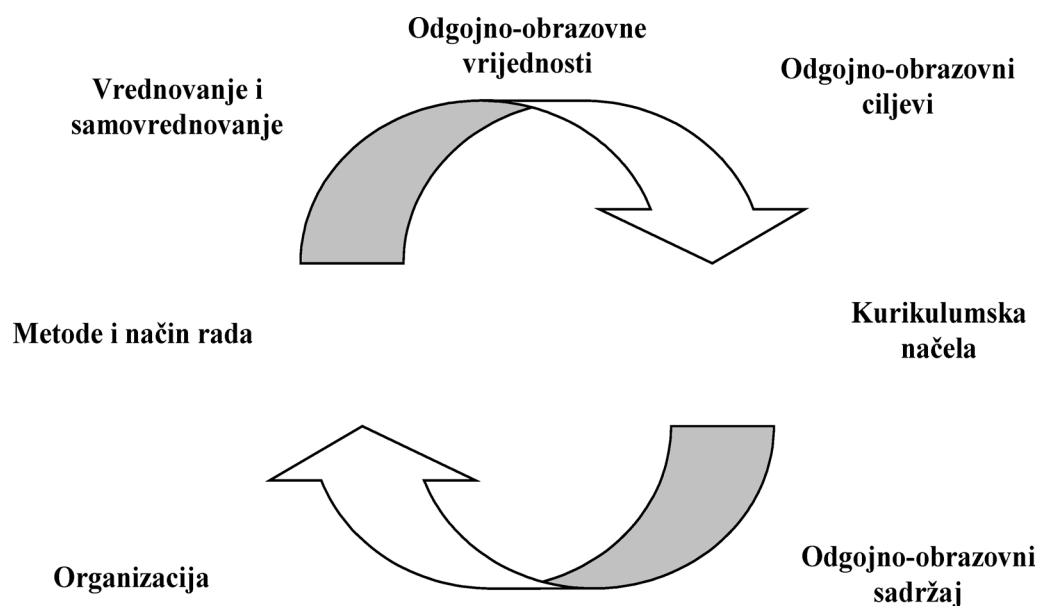
2.1.1. Kurikulum – pojmovno određenje

Kurikulum se kao i svaki pojam razvijao kroz vrijeme te su se mijenjala njegova određenja. U kasnoj antici on predstavlja potrebiti opseg znanja i vještina koje mladi trebaju usvojiti kao slobodni ljudi i bili korisni svojoj društvenoj sredini (Palekčić i sur., 1999, Previšić, 2007). Previšić (2007) navodi da se na tom pristupu obučavaju i srednjovjekovni vitezovi preko sedam viteških vještina: jahanje, plivanje, mačevanje, gađanje lukom i strijelom, lov, stihotvorstvo i društvene igre. Poljak ističe da se gledajući povijest pedagogije naziv *curriculum* pojavljuje na prijelazu iz XVI. u XVII. stoljeće i izvorno mu je značenje “(...) redosljed učenja gradiva po godištima” (Poljak, 1980: 72). U istom značenju se od XVIII. stoljeća u njemačkom govornom području naziva “nastavnim planom”, a u anglosaksonskom “kurikulum” (Palekčić i sur., 1999, 268).

Sama riječ kurikulum (lat. *curriculum*) višeznačna je i znači natjecanje, tijek nečega, utrki- vanje, sam život. (Hrvatski enciklopedijski rječnik, 2004: 199). Izvorno, *curriculum* etimološki označuje tijek, slijed (planiranog i programiranog događanja) koji govori o najpovoljnijem putu djelovanja i dolaska do nekog cilja. Sama definicija kurikuluma može biti vrlo općenita ili vrlo specifična. Pojam se u hrvatskom jeziku udomačio u prilagođenom obliku. Anić (1999: 648) na- vodi da je kurikulum “(...) raznovrsno korišten termin, za kojeg mnogi jezici nemaju odgo- varajući ekvivalentni izraz pa se sve više udomačuje u izravnom obliku (...) a obuhvaća preciznu i sustavnu ukupnost planiranog odgoja i obrazovanja.” *Kurikulum* se često koristi u značenju nastavnog plana i programa što dolazi zbog različitog prevođenja sa stranih jezika na hrvatski i obratno.

Vican, Bognar i Previšić ističu da je pojam kurikuluma preuzet iz američke terminologije gdje nije razvijena didaktika kao grana pedagogije te da teorija kurikuluma pokriva i to područje. U Hrvatskoj kao zemlji s dugom didaktičkom tradicijom sasvim se drukčije postupa fenomenu kurikuluma (Vican, Bognar, Previšić, 2007: 139).

Kurikulum moramo shvatiti kao odgojno-obrazovni tijek koji ima svoje temeljne sastavnice: odgojno obrazovne vrijednosti, odgojno-obrazovne ciljeve, kurikulumska načela, odgojno-obrazov- ni sadržaj, organizaciju, metode i načine rada i vrednovanje i samovrednovanje (Slika br. 1)



Slika br. 1: Kurikulum tijekom odgoja i obrazovanja¹³ (Vican, Bognar, Previšić 2007. str. 144)

Prema Jacksonu (1992), kurikulumsko je područje heterogeno i nejednoznačno definirano. Brojne teorije kurikuluma koje iz različitih područja filozofije, psihologije i sociologije ulaze u pedagogiju znatno otežavaju samo njegovo poimanje. “Tako je i supostojanje različitih poimanja kurikuluma pozitivan znak kritičkog promišljanja o njegovoj složenosti i važnosti te o njegovu položaju u pedagoškoj teoriji” (Jukić, 2010: 55). Jedna od definicija koja daje jednostavno i precizno objašnjenje kurikuluma glasi: “(...) on [je] ciljano usmjeren pristup odgoju i obrazovanju kao relevantno pouzdan, precizni optimalan način provođenja fleksibilno planiranog procesa učenja, obrazovanja te stjecanja kompetencijskih sposobnosti” (Previšić, 2007: 20).

U tom kontekstu Matijević ističe da je kurikulum “(...) cjeloviti tijek u kojem se u logičkom slijedu i stalnoj dinamičkoj isprepletenosti javljaju ciljevi, sadržaji, metode, mediji i strategije te evaluacije u vrlo raznolikim scenarijima i situacijama” (Matijević, 2002: 22). Jedno je od temeljnih obilježja kurikuluma promjenjivost i prilagodljivost društveno-kulturnim, gospodarskim i političkim promjenama. S obzirom na velike razlike u određenju kurikuluma i njegovu izjednačavanju s nastavnim planom i programom Jukić (2010) je jasno odredila tri oblika kurikuluma:

- *kurikulum kao nastavni plan i program* takvo poimanje kurikuluma uključuje i određenje: ciljeva učenja i poučavanja, nastavnih sadržaja i tema, metoda rada, medija i postupaka vrednovanja, te kurikulum ima isto značenje kao i nastavni plan i program,

¹³ U hrvatskoj pedagogiji koristi se termin odgoj i obrazovanje zajedno jer odgoj označava proces formiranja čovjekove individualne i društvene osobnosti, razvoj moralnih osobina i karaktera, a obrazovanje označava razvoj spoznajne strane čovjeka.

- *kurikulum kao širi pojam od nastavnog plana i programa* uključuju ciljeve, sadržaj i uvjete učenja i poučavanja te vrednovanje koji su međusobno ovisni pri čemu se kurikulum shvaća kao pojam širi od nastavnog plana i programa.
- *kurikulum i nastavni plan i program kao dvije tradicije određene kulturom* takav oblik kulturološki razlikuje nastavni plan i program i kurikulum te ih razmatra u okviru german-ske i anglosaksonske kulture. Pojam kurikulumu određene je američkom teorijom kurikulumu a nastavni plan i program njemačkom didaktikom.

Uzimajući u obzir navedeno, možemo zaključiti da je kurikulum skup ciljeva izvedbe koji se lako mogu mjeriti, koji je usmjeren na specifične vještine ili znanja koja bi trebali usvojiti polaznici škola, zapravo sve ono što se poučava u školi i izvan nje, a vodi ga škola, ono što svaki pojedinac koji uči doživljava kao rezultat školovanja, stvaranje planova za daljnje aktivnosti. Najkraće rečeno: “Kurikulum je srce obrazovanja” (Null, 2011: 1).

2.1.2. Vrste i struktura kurikulumu

Ne postoji jedinstveno poimanje definicije kurikulumu, a to vrijedi i za njegove vrste. Previšić (2007: 22) jasno navodi da postoji više kurikulumskih koncepata “(...) od kojih su dva dominantna, a neke druge bismo mogli smatrati njihovim podvarijantama:

- 1) humanistički kurikulum orijentiran na razvoj i
- 2) funkcionalistički kurikulum orijentiran na proizvod.”

Humanistički kurikulum usmjeren je na polaznika i individualizaciju provedbe nastave. Današnja je škola sve više odgojno-socijalna zajednica u kojoj se polaznicima pruža mogućnost da uče na neke nove načine: aktivno, partnerski, otkrivajući, projektno, kreativno i sve to u ozračju prijateljskih odnosa. Škola koja ima humanistički kurikulum orijentirana je na potrebe polaznika. U takvoj se školi prepoznaju polaznikove pojedinačne mogućnosti te mu se osigurava da izraste u svojoj punini.

Funkcionalistički kurikulum usmjeren je na praksu i osposobljavanje budućih aktivnih članova društva. Nažalost, takav se pristup kurikulumu zadržao u nekim oblicima do danas. Od škole se očekuje da zanemari odgoj i socijalizaciju polaznika i da kao primarni cilj stvara poslušnike i dobre radnike. Umjesto slobode u izgradnji kurikulumu, unaprijed se sve čvrsto predvidi i iskustveno potvrdi. Uz primjenu različitih kataloga znanja, nastavnih tema, čestica, strogo propisanih i ograničenih udžbenika i priručnika za nastavnike, sve se želi regulirati i propisati.

Kurikulum se ne može izraditi jednom zauvijek. Zbog sklonosti promjenama redovito se povezuje s reformama školstva i odgoja. Autori objašnjavaju i opisuju različite tipove kurikuluma. Glatthorn (2000) objedinio je i naveo sedam najprihvaćenijih:

- a) preporučeni kurikulum – izrađuju ga stručnjaci ili stručne ustanove sukladno smjernicama politike
- b) napisani ili službeni kurikulum – u pisanom je obliku i postao je službeni dokument. Nacionalni (službeni) kurikulum određuje se unutar nacionalnog sustava (Mijatović, Previšić, Žužul, 2000), a odnosi se na svu mladu generaciju u određenoj državi i obvezatan je za sve, te naglašava jednake mogućnosti i standardizirane razine obrazovanja i odgoja za sve polaznike bez iznimke. Autori govore i o važnijim značajkama nacionalnog kurikuluma među kojima su i sljedeće:
 - osiguravanje jednakog standarda i kvalitete obrazovanja u sklopu ostvarivanja osnovnih ljudskih prava
 - osiguravanje razvoja i zaštite svih pozitivnih značajki nacionalnog kurikuluma
 - osiguravanje provođenja međunarodnih preporuka u području obrazovanja (npr. zdravstveno, ekološko, ljudska prava, europske vrijednosti i dr.)¹⁴
 - osiguravanje mehanizama za uvođenje promjena u kurikulum i škole
 - osiguravanje takvog izbora zadaća, strukture i konfiguracije znanja koje će mladom naraštaju omogućiti i natjecanje na međunarodnom tržištu
 - putem kurikuluma osigurati podršku nacionalnim ciljevima svih aspekata razvoja društva
 - ostvarivanje visoke razine konstruktivnog i kreativnog, sposobnosti za cjeloživotno obrazovanje i sudjelovanje u inovacijama i dr.
- c) izvedeni kurikulum – izrađuju ga i provode nastavnici u svojem odgojno-školskom radu
- d) podupirući kurikulum – obuhvaćeni su svi resursi koji vrše potporu u provedbi kurikuluma
- e) izmjereni / procijenjeni kurikulum – onaj koji je testiran ili evaluiran
- f) naučeni / primijenjeni kurikulum – ono što studenti stvarno nauče tijekom školovanja
- g) skriveni (pokriveni) kurikulum – onaj koji je nevidljiv, a utječe na praksu specifičnu za određenu obrazovnu sredinu. Literatura ga označuje kao onaj koji je suprotan službenom kurikulumu ili različit od njega (Bašić, 2009). Navedeno pretpostavlja da se sadržaj *pokrivenog* kurikuluma može točnije odrediti tek onda kad se prethodno utvrdi sadržaj javnog, službenog kurikuluma.

¹⁴ Op. autora.

Kelly (2004) navodi još neke vrste kurikuluma: *obrazovni kurikulum* koji je u potpunosti opravdan i prihvaćen u obrazovnom smislu; *ukupni kurikulum* koji mora obuhvaćati više od jednog načina planiranja te biti sveobuhvatan; *formalni i neformalni kurikulum* od kojih je formalni onaj koji su odobrili autoriteti, a neformalni onaj koji se provodi u školama, a nije odobren.

Uvidom u radove kurikulumskog sadržaja nailazi se i na druge vrste kurikuluma. Previšić (2005) u teoriji i praksi odgojno-školskog rada jasno razlikuje tri vrste kurikulumskih struktura koje su važne za samo njegovo razumijevanje:

1. *Zatvoreni kurikulum* odgovara tradicionalnom poimanju nastavnog plana i programa te redukciji odgoja i obrazovanja na jasno kanonizirane zadaće koje tijekom školovanja treba postići. U njemu se polaznicima i nastavnicima ne ostavlja prostor za spontanost i kreativnost, neizostavne sastavnice suvremene pedagogije.

Karakteristike su zatvorenog kurikuluma:

- jasno operacionalizirani ciljevi učenja tako da se mogu točno opisati
- jasno određeni koraci za ostvarenje cilja za svaki stupanj
- inicijative polaznika i nastavnika u traženju originalnih rješenja smatraju se ometačima
- sam uspjeh je ostvarenje cilja.

2. *Otvoreni kurikulum* ima fleksibilnu metodologiju izrade odabira sadržaja i samog načina rada. Prednost se daje okvirnim uputama unutar kojih se stvaralački realizira izvedbeni program. Otvoreni nudi samo smjernice i okvirne upute za izvedbeni program što omogućuje stvaralački pristup polaznika i nastavnika te razvoj socijalne-komunikacije koju zatvoreni kurikulum zanemaruje.

Karakteristike su otvorenog kurikuluma:

- sam rezultat procesa učenja nije od početka utvrđen nego se ostvaruje uz suradnju s polaznicima škola
- ciljevi nisu nešto nedodirljivo i nepromjenjivo, oni su samo orijentacija za provedbu procesa učenja
- koraci koji su planirani u učenju ne uzimaju se kao nešto konačno i nepromjenjivo nego kao poticaj
- svako se učenje povezuje sa subjektivnim iskustvom
- praćenje postignuća treba dati uvid u postignuto, ali mora biti sklono kritici i promjenama.

3. *Mješoviti tip kurikuluma* moderna je vrsta koja manje trpi propisanosti u koje se ugrađuju izvedbene jezgre; realiziran je slobodno i kreativno tako da maksimalno aktivira polaznika u stjecanju specifične kompetencije. Od polaznika se ne traži enciklopedijska potpunost, nego se obrađuju kurikulumske jezgre kao zasebne cjeline. Nastavniku se dopušta da slobodnim odabirom kreativno

pretvara radne cjeline u projektne, istraživačke i radne zadatke. Sam nastavni plan je u tom tipu kurikuluma mehanizam upravljanja i kontrole te je orijentir za organizaciju rada nastavnika.

Miljak smatra da postoje četiri razine kurikuluma: razina službenog teksta kurikuluma koji je odobrilo ministarstvo; razina ustanove koja ga primjenjuje, prerađuje i prilagođuje svojim uvjetima rada (organizacijski, kulturološki, tradicijski); razina nastavnika koji ga primjenjuje u provedbi nastave (koji ga prenosi i tumači na vlastiti način); razina nastavničke realizacije kurikuluma u praksi i je li i kako proveden: nepotpuno, potpuno ili samo manji dio (Miljak, 1996: 20). Strugar ide dalje i jasno određuje vrste kurikuluma prema razinama pripreme i primjene:

- nacionalni kurikulum – ključni dokument države i temelj za izradu školskog i ostalih kurikuluma
- školski kurikulum – projekcija rada škole u učenju i poučavanju; obuhvaća izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, kulturnu i javnu djelatnost, aktivnosti s polaznicima koji imaju posebne potrebe i dr.
- nastavni kurikulum – izvedbeni dokument; temelji se na polaznikovim potrebama koje se pretvaraju u ciljeve; odabir odgovarajućih nastavnih sadržaja kojima će se ostvariti ciljevi; planiranje organizacije učenja i poučavanja te vrednovanja polaznikovih postignuća
- učenički kurikulum – izvedbeni dokument koji je nastao na temelju individualnog pristupa; prema pojedinom polazniku prilagođuju se ciljevi, nastavni sadržaji, organizacija učenja i poučavanja te vrednovanje
- poseban kurikulum – omogućuje učenje i poučavanje u posebnim situacijama, kad se planira istraživanje nekog problema, uvođenje polaznika u promet, planira izlet, ekskurziju ili nastavu u prirodi (Strugar, 2012: 78-79).

2.2. Konstrukcija kurikuluma

Planiranje kurikuluma u prvi plan stavlja ishode učenja. Ishodi učenja (engl. Learning Outcomes) mogu se smatrati kompetencijama koje je osoba stekla učenjem i dokazala nakon postupka učenja (Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru, Narodne novine, br. 22/13). Uključuju ono što polaznik škola mora tijekom školovanja naučiti, što treba znati i umjeti napraviti, koje vrednote prihvaća. Young (1998: 74) ističe da kurikulum mora odgovoriti na dva ključna pitanja:

- kako povećati fleksibilnost? – omogućiti polaznicima da donose samostalne odluke i kombiniraju različite vrste aktivnog učenja,
- kako poboljšati koherentnost? – osjećaj jasnoće koju polaznici trebaju kako bi znali što trebaju učiti i gdje će ih voditi određeno obrazovanje.

Isti autor smatra (181) da se kurikulum mora usredotočiti na učenje a ne na institucije kao što su škole, fakulteti, učilišta. Treba biti u središtu obrazovanja budućnosti te mora:

- sadržavati pojam budućnosti i obrazovanja u odnosu na viziju društva budućnosti;
- povezati, a ne izolira razvijene koncepte i pristupe od strane različitih obrazovnih disciplina;
- davati prioritet pitanjima učenja i produkcije novih znanja;
- ima obrazovnu svrhu povezanu s ostvarivanjem ravnopravnog potencijala učenja za sve ljude tijekom njihovog života;
- omogućiti širenje masovnog obrazovanja (formalnog, informalnog i neformalnog)“općenito, kao i omogućiti učenja na radnim mjestima i zajednicama.

Samo planiranje kurikuluma kako navodi Strugar (2012) trebalo bi se izvoditi na sljedećim razinama: razina države odnosno ministarstva (nacionalni okvirni kurikulum), razina ustanove (školski kurikulum), razina predmeta (predmetni kurikulum), razina učenika (učenički kurikulum). Pri planiranju kurikuluma mora se početi od osnovnih pedagoških pojmova: „a) odgoja kao procesa svjesnog formiranja čovjekove osobnosti s njegovim individualnim i socijalnim posebnostima kroz inkulturaciju, socijalizaciju i personalizaciju; b) obrazovanja kao tijeka spoznajne djelatnosti, tj. usvajanja znanja, posjedovanja shvaćanja, izgradnje sposobnosti i kompetencije; c) nastave kao organiziranog procesa aktivnog stjecanja znanja u institucionalnim i izvaninstitucionalnim okolnostima; d) škole kao odgojno-socijalne ustanove organiziranog odgoja i obrazovanja“ (Previšić 2005: 167-168). Dobro planirani kurikulum mora dati odgovor na tri pitanja:

- a) Zašto se nešto uči? Jasno određenje ishoda učenja za sve razine kurikuluma.
- b) Što se uči? Određenje sadržaja studijskih programa te općih i specifičnih kompetencija.
- c) Kako se uči? Precizan opis načina i metoda poučavanja s kojima se osigurava stjecanje potrebitih kompetencija.

Kurikulum nastavniku otvara veće mogućnosti provedbe nastave. “Inoviranje i unapređenje nastave ne može se oslanjati samo na djelatne upute” (Jurić, 2007: 256). Nastavnik najviše utječe na oblik provedbe nastave, stvara nove situacije i spreman je na usvajanje suvremenih nastavnih metoda i novina. Po našem mišljenju najprihvatljiviji je mješoviti tip kurikuluma jer nastavniku otvara mogućnosti odabira nastavnih sadržaja koje će prikazati, kao i njihova osuvremenjivanja.

Nastavni sadržaj time postaje znanstveno aktualniji i donosi nove korisne informacije. Takvim će pristupom nastavnik rasteretiti polaznike enciklopedijskih sadržaja i znanja koja im neće biti potrebna za njihov daljnji profesionalni razvoj. Sekulić-Majurec (2007) naglašava da jedino fleksibilan kurikulum potiče nastavnikovu motivaciju za unapređenje i inoviranje načina rada.

Svaka škola stalno traga za uspješnim i lako mjerljivim načinima obrazovanja (metodama i postupcima). Škole moraju biti učinkovite te zadovoljavati potrebe svih dionika, od nalogodavca, polaznika, nastavnika i ostalih. Glasser (1994: 13) ističe: “(...) da je svrha svake organizacije, državne ili privatne, proizvesti kvalitetan proizvod ili izvršiti kvalitetnu uslugu.” Pri izradi kurikula treba voditi računa o četirima temeljnim pitanjima koja je Tyler još 1949. godine naveo i na koja svaki kurikulum mora odgovoriti:

- “1. Koje obrazovne ciljeve škola nastoji postići?
2. Koja obrazovna iskustva mogu pomoći da se postignu obrazovni ciljevi?
3. Kako se učinkovito mogu organizirati prepoznata obrazovna iskustva?
4. Kako se može odrediti jesu li se obrazovni ciljevi ostvarili?” (Tyler 1949: 1)

Tijekom izrade moraju se uvažavati temeljne funkcije škole. Sljedeća podjela (Jurić, 2007: 222) jasno prikazuje temeljne funkcije škola: reprodukcijску, pedagošku (odgojno-obrazovnu) i humanu.

Reprodukcijска funkcija škole podrazumijeva reprodukciju postojećih sadržaja i oblika društva i očuvanje postignutog stanja te na temelju toga planiranje daljnjeg razvoja i izgradnje društva u cjelini. Ostvaruje se klasifikacijom, selekcijom i integracijom. Klasifikacija je osposobljavanje pojedinaca u uobičajenom smislu (stručne, govorne i socijalne kompetencije). Selekcija označuje propusnost u sustavu odgoja i obrazovanja te prelazak na višu razinu ovisno o postignutim obrazovnim rezultatima. Integracija je uključivanje osobe u društvo na osnovi prihvatanja društvenog nasljeđa.

Pedagoška funkcija škole jedna je od najvažnijih jer služi odgoju polaznika za samostalnost i zrelost. Ostvaruje se kroz dva temeljna pojma: emancipaciju i zrelost. Emancipacija znači brigu o cjelovitim potencijalima osobnosti s ciljem ostvarivanja najboljih mogućnosti i postizanja autonomije u društvu. Zrelost je stupanj uspostavljene ravnoteže između kompetencije koju je stekla neka osoba i zahtjeva koje pred nju postavlja društvo (v. Pedagoška enciklopedija, 1989).

Humana funkcija škole. Od škole se očekuje da odgoji i obrazuje polaznike tako da steknu znanja, budu vrijedni i dobro se vladaju. Škola je pravo mjesto života polaznika i nastavnika. Svaki polaznik u školi dnevno provede najmanje osam sati, mora utrošiti određeno vrijeme na dolazak

u školu i povratak iz nje te mu ostaje najviše 14 sati za obitelj, društvo, odmor, sport, kulturne i druge potrebe. Očigledno je da škola postaje sociokulturna sredina.

Null (2011) upozorava da se prilikom izrade kurikuluma ne smije zaboraviti pet čimbenika koji utječu na njegovu provedbu: nastavnike, polaznike, nastavni predmet, kontekst i izrađivače.

“1. Nastavnici su osnovna snaga u provedbi kurikuluma. Kurikulum se ne može provoditi bez nastavnika. Čak i u procesu čitanja knjige izvan škole ili neke druge institucije, uvijek postoji autor koji služi kao učitelj. (...) 2. Studenti su jednako važni kao i nastavnici. Naravno, nastavniku uvijek treba student da bi ga mogao poučavati. Ako oni koji izrađuju kurikulum ignoriraju potrebe i interese studenata, takav kurikulum ne bi imao smisla. (...) 3. Nastavni predmet bitan je dio kurikuluma. Nastavnici moraju poučavati studente. Da bi to mogli, moraju poznavati gradivo koje je dio većih nastavnih cjelina. (...) 4. Vrlo je bitan kontekst koji se odnosi na okolnosti u kojima se provodi kurikulum. Nastavnici imaju iskustvo i moraju nešto naučiti da bi to mogli poučavati. Kurikulumski dokumenti mogu biti izrađeni općenito, bez obzira na posebnosti škola, ali svaki kurikulum mora u nekom trenutku doći u dodir sa stvarnošću i specifičnošću škola. (...) 5. Izrađivači kurikuluma moraju biti stručnjaci iz različitih područja i objedinjuju sve dokumente u kurikulum. Kurikulum mora biti takav da obuhvaća sve tri dimenzije: praksu, svrhu i integraciju” (Null, 2011: 27-33).

“Neke od kurikulumskih teorija nije lako ‘pomiriti’ jer polaze od suprotnih filozofskih stajališta” (Previšić, 2007: 19). Upravo stoga različita teorijska polazišta imaju različite metodologije izrade kurikuluma. Izrada kurikuluma timski je posao i zahtijeva niz koraka koji se moraju poduzeti da bi planiranje bilo provedivo. Previšić (2005) navodi da se metodologija izrade kurikuluma mora prenijeti iz sfere obrazovne politike na stručnjake zbog pretvaranja iz dokumentarne forme u znanstvenu i praktičnu. Tyler (1949) ističe da se prvo mora odrediti koja bi dotadašnja obrazovna iskustva, znanja i vještine zadovoljila potrebe. Mora ih se organizirati tako da se najlakše usvoje i nauče. Nakon toga odrede se najbolji načini evaluacije programa da bi se dokazala uspješnost kurikuluma putem testiranja i ispitivanja polaznika o samom programu i usvajanju znanja.

Projekt izrade školskog kurikuluma najbolje je započeti situacijskom analizom i procjenom potreba i izazova. Na temelju analize kojom se moraju obuhvatiti svi segmenti i raspoloživi resursi (poslodavac, polaznici škola, nastavnici, svi dionici obrazovanja i domicilne zajednice) treba pokušati:

- definirati vlastite vrijednosti i stavove
- stvoriti izjavu o misiji škole
- stvoriti viziju škole
- definirati ciljeve i ishode koje trebaju dostići polaznici škola
- izraditi strateški plan razvoja škole.

Nakon definiranja osnovnih pojmova može se pristupiti logičnim i uobičajenim koracima koji su nužni za konačno definiranje i prihvaćanje školskog kurikulumu. Jurić (2007: 236) orijentacijski prikazuje nužne korake pri planiranju školskog kurikulumu:

1. Snimanje – stanje (okolnosti u školi, školsko ozračje, utjecaj na budući kurikulum, analiza školskih dokumenata).
2. Kvalifikacija – što? (određivanje vrste posla i planiranje budućih aktivnosti).
3. Kvantifikacija – koliko? (orijentacijsko utvrđivanje razdoblja za izradu kurikulumu).
4. Orijentacijsko utvrđivanje metoda, postupaka, instrumenata – kako?
5. Orijentacijsko utvrđivanje sudionika u izradi kurikulumu – tko? (nastavnici, stručni suradnici, ravnateljstvo, polaznici).
6. Određivanje utvrđenih aktivnosti prema stupnju važnosti (zajednička procjena svih dionika).
7. Određivanje aktivnosti i poslova za izradu godišnjeg plana i budućih planova škole.
8. Izvršiti uvid u iskustva drugih škola i literaturu.
9. Raščlaniti dosadašnje vlastite planove i programe te uzeti u obzir razna praćenja i zabilješke.
10. Predviđanje uporabe postojećih instrumenata i izrada novih.
11. Procjenjivanje dimenzija kurikulumskih sadržaja (informativna, deskriptivna, analitička).
12. Utvrđivanje pozitivnih i negativnih okolnosti za provedbu pojedinih dijelova kurikulumu (realni okviri kurikulumu).
13. Preraspodjela i okupljanje aktivnosti prema srodnim područjima.
14. Raspoređivanje dijelova kurikulumu s obzirom na logičke, tematske i vremenske okvire.
15. Isticanje dijelova kurikulumu koji su posebno važni za tu pedagošku godinu.
16. Posebno označivanje dijelova kurikulumu koji su veza s proteklom godinama.
17. Posebno isticanje dijelova kurikulumu za koje je potrebna daljnja kurikulumska razrada unutar složenijih projekata.
18. Označivanje dijelova kurikulumu koji se ne mogu vremenski točno odrediti.
19. Planiranje dodatnog vremena za svaki dio kurikulumu i ukupnog dodatnog vremena.

Nakon kvalitetne analize u kojoj su određeni jasni i precizni ciljevi provedbe i ishodi učenja, pristupit će se dizajniranju i izradi kurikuluma. On mora biti tako strukturiran da odražava „(...) kristaliziranu nacionalnu kulturu, temeljna opća znanja, nova znanstvena dostignuća iz svih glavnih područja znanosti i kulture“ (Previšić, 2010: 170). Stalno se mora nadopunjavati različitim sadržajima koji će zadovoljiti individualne interese, sklonosti, potrebe i sposobnosti polaznika. Sama je svrha izrade kurikuluma definiranje najboljeg rješenja koje će polaznicima omogućiti postizanje određenih ishoda učenja. Nakon toga započinje razvoj kurikuluma u kojem se mora voditi računa o materijalima ili uslugama koji su potrebni za podršku njegove provedbe. Implementacija kurikuluma najosjetljiviji je dio cijelog procesa jer počinje njegova uporaba, upravljanje, podrška i provedba. Moraju se odraditi svi potrebni dokumenti koji podupiru provedbu, a koje odobrava nadređeni autoritet. Cijeli proces stalno se procjenjuje i nadograđuje jer kurikulum je živ i stalno se mijenja i nadopunjuje da bi bio što kvalitetniji.

2.3. Načela strukturiranja kurikuluma

Načela su vodiči za strukturiranje kurikuluma, a ne neupitna istina i ne mogu biti zamjena za stručno razumijevanje, iskustvo i obrazovanje. Jedna od definicija načela glasi “(...) osnova, temelj iz kojeg sve potječe, sve što jest, polazna točka, prapočetak, početak, princip” (Anić i sur. 2003: 779). Načela su povijesno potvrđene radnje koje je potrebno poduzeti da bi se došlo do uspjeha, a nadograđena su specifičnim pristupima traženja rješenja. Ona nisu samo popis radnji kojih se potrebno bezuvjetno pridržavati, nego objedinjuju sva obilježja potrebna za uspjeh. Gотовo se nikad ne primjenjuju na jednak način, svaka situacija zahtijeva naglasak na nekom određenom načelu, ovisno o radnji kojom se želi doći do isplativog cilja. Pomažu pri boljem razumijevanju izrade kurikuluma i daju osnovne smjernice, a ne formule i način lakšeg postizanja cilja. Svrha načela je usmjeriti svaku radnju prema jasno definiranom, mjerljivom i ostvarivom cilju.

U Hrvatskom nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011: 26) navedena su načela koja čine vrijednosna uporišta za izradbu i ostvarenje nacionalnoga kurikuluma:

- „visoka kvaliteta odgoja i obrazovanje za sve – osiguravanje materijalnih, tehničkih, informacijsko-tehnoloških, higijenskih i drugih uvjeta za ostvarenje najviših obrazovnih standarda, kao i visokih stručnih standarda nositelja odgojno-obrazovne djelatnosti
- jednakost obrazovnih mogućnosti za sve – svako dijete i svaki učenik ima pravo na svoj najviši obrazovni razvoj; jednakost obrazovnih mogućnosti temelji se na društvenoj

pravednosti; obrazovanje i školovanje ne može biti povlastica manjine niti se može umanjiti prema razlikama – etničkim, spolnim, rodnim ili drugim društveno uvjetovanim

- obveznost općeg obrazovanja – stjecanje temeljnih kompetencija pravo je i obveza svakoga čovjeka, daje svakome temeljna znanja za život i osnova je za daljnje učenje
- horizontalna i vertikalna prohodnost – osiguravanje mogućnosti učenicima da tijekom obrazovanja promijene vrstu škole (horizontalna prohodnost) te mogućnost daljnje obrazovanja i stjecanja više razine obrazovanja (vertikalna prohodnost)
- uključenost svih učenika u odgojno-obrazovni sustav – uvažavanje odgojno-obrazovnih potreba svakoga djeteta, učenika i odrasle osobe, napose onih koji su izloženi marginalizaciji i isključenosti
- znanstvena utemeljenost – cjeloviti se sustav odgoja i obrazovanja mijenja, poboljšava i unaprijeđuje u skladu sa suvremenim znanstvenim spoznajama
- poštivanje ljudskih prava i prava djece – istinsko poštivanje svakoga djeteta i svakoga čovjeka; ljudsko dostojanstvo
- kompetentnost i profesionalna etika – odgojno-obrazovna djelatnost podrazumijeva visoku stručnost svih nositelja odgojno-obrazovne djelatnosti i njihovu visoku odgovornost
- demokratičnost – pluralizam, donošenje odluka na demokratski način; uključenost svih bitnih čimbenika u stvaranju odgojno-obrazovne politike i njezino provođenje
- samostalnost škole – stupanj slobode i neovisnosti škole u osmišljavanju aktivnosti, programa te projekata za učenike, roditelje, učitelje i ostale školske djelatnike kao dio školskoga kurikulumu i stvaranja identiteta škole; sloboda izbora sadržaja, primjene metoda i organizacije odgojno-obrazovnoga rada u ostvarivanju nacionalnoga kurikulumu
- pedagoški i školski pluralizam – stupanj slobode i neovisnosti u stvaranju različitosti u pedagoškomu i školskomu radu
- europska dimenzija obrazovanja – osposobljavanje za suživot u europskomu kontekstu
- interkulturalizam – razumijevanje i prihvaćanje kulturalnih razlika kako bi se smanjili neravnopravnost i predrasude prema pripadnicima drugih kultura.“

Navedena načela primjeren su temelj za izradu kurikulumu, koji mora uključivati sadržaje koji podupiru obrazovne potrebe, biti strukturiran tako da pokrije sva obrazovna područja i ne smije se preopteretiti nepotrebnim predmetima. “U kurikulumu naše današnje škole, najveća se gužva i borba za ‘uske’ stručne interese vodi oko tradicionalnih nastavnih predmeta i količine njihovih sadržaja, koje svatko maksimalno želi ugurati u već odavna pretrpani nastavni program” (Previšić, 2008: 58). Svijet koji nas okružuje vrlo je složeno mjesto, ispunjeno pravilima, propisima,

smjernicama i raznim politikama. U školskom okruženju polaznik se dobro osjeća ako je ono u skladu s njezinim ponašanjem. Ako su pravila nejasna, nedosljedna ili neodređena, postaju uznemireni, ogorčeni, zbunjeni i pokušavaju se prilagoditi tom okruženju. Prilikom planiranja i provedbe nastave moramo obratiti pažnju i na skriveni kurikulum koji uveliko utječe (htjeli mi to ili ne) na odgoj i obrazovanje polaznika.

2.4. Skriveni kurikulum

Skriveni kurikulum učenje je stavova, normi, vjerovanja, vrijednosti i pretpostavki, što je sve češće izraženo u obliku rituala i propisa (usp. Seddon, 1983. prema Marsh, 1994). Apple (1990: 14) ističe da je to “(...) prešutna nastava (koja utječe na) studentske norme, vrijednosti i raspoloženja koja se temelje na jednostavnim pravilima njihova života i suočavanje s institucionalnim očekivanjima i svakodnevnim rutinama.” Javlja se u razredu, u zbornicama, predavaonicama, kao i na mjestima izvan obrazovnih ustanova. Kelly (2011) pod pojmom skrivenog kurikuluma smatra vrijednosti koje polaznici nauče u školi zbog načina njezina rada. Uključuje učenje vrijednosti i stavova koji nisu planirani, ali odgovorne osobe ih prihvaćaju. Bowles i Gintis (1976) upozoravaju da se u školama javlja zbog: hijerarhijskih podjela rada između nastavnika i polaznika; otuđenog karaktera školskog rada polaznika; fragmentacije u radu (i destruktivne konkurencije među polaznicima). Skriveni kurikulum širok je pojam koji objedinjuje sve nejasne, nepriznate, pa i nepredviđene vrijednosti, znanja i uvjerenja koja polaznici usvajaju tijekom školovanja, bilo putem poruka koje su ugrađene u strukturu kurikuluma ili interakcije s nastavnicima koji imaju određene stavove i vrijednosti. McCutcheon objašnjava da “(...) pod kurikulumom smatramo sve ono što studenti imaju priliku naučiti u školi, a kroz skriveni i prešutni kurikulum ono što nemaju priliku naučiti jer određene stvari nisu uključene u kurikulum.” (McCutcheon, 1982: 19). Može se javiti u raznim oblicima struktura, dakle kao zatvoreni, otvoreni i mješoviti kurikulum. King i Apple (2004: 43) napominju “(...) da, zapravo, skriveni kurikulum kao prešutno učenje socijalnih i ekonomskih normi i očekivanja studenata u školama nije tako skriven ili ‘bezuman’ kako mnogi nastavnici vjeruju.” Neki teoretičari navode da skriveni kurikulum može poslužiti kao alat dominantnih skupina radi održavanja njihovih društvenih povlastica. (Apple, 1990; Giroux, 2011)

Bašić (2000) ističe da je odgovoran za razvijanje socijalnih načina ponašanja i to konformističkog (društvene prilagodljivosti pojedinca). “Važan aspekt skrivenog kurikuluma je u načinu na koji su izgrađeni društveni odnosi u školskom okruženju” (Bain, 1990: 26). Pojam skrivenog

kurikuluma koristi se na dva sasvim različita načina. Jedan se odnosi na polaznika i njegovo poučavanje i to ono koje nije opisano u kurikulumu, drugi se odnosi na nastavnike koji moraju ostvariti izričiti cilj same provedbe nastave kroz njezinu organizaciju i uobičajene postupke. Pastuović (1996: 42) napominje da je skriven zato jer je socijalno nepopularan. Ako su neki ciljeva službenog kurikuluma neprihvatljivi i nejasni stvara se mogućnost da skrivene kurikulum utječe na obrazovanje. Temeljna je karakteristika skrivenog kurikuluma njegova razumljivost, a skriven je zapravo samo polaznicima škola koji ga ne razumiju.

Wren je prepoznao (1999) tri paradoksa o prirodi i korisnosti skrivenog kurikuluma. Prvi je: skriveni je kurikulum po prirodi spontaniji i manje eksplicitan od službenog, propituje mogu li nastavnici nešto učiniti kako bi promijenili svoj utjecaj na polaznike. Drugi glasi: ako nastavnici mogu mijenjati svoj utjecaj, hoće li promijeniti i utjecaj skrivenog kurikuluma. Treći je: može li i mora li nastavnik tražiti uniformiranost nastavnog procesa u školama multikulturalnog društva kako bi se smanjio utjecaj skrivenog kurikuluma. Većina je nastavnika svjesna da također šalje vlastite skrivene kurikulume koji se temelje na određenim osobnostima. Traži li se od četiriju nastavnika da ocijene predavanje i rad jednog, pod jednakim uvjetima, u istom prostoru, dobit će se četiri različite ocjene.

Provlači se kroz sve oblike kurikulumskih struktura i nalazi se u svim oblicima kurikuluma, počevši od kurikuluma za predškolski odgoj, nastavnog kurikuluma, školskog kurikuluma, kurikuluma za visoko obrazovanje, nacionalnog okvirnog kurikuluma. “Nasuprot, ili bolje, kao ‘dopuna’ službenom planu učenja koji je osnova za posredovanje znanja, spoznaja i vještina, prikriveni kurikulum je odgovoran za razvijanje socijalnih načina razmišljanja” (Bašić, 2000: 171). Postoji u svakom okruženju: u učionicama i zbornicama, na školskim hodnicima i gradskim bazenima, u domovima, vjerskim ustanovama, javnom prijevozu, tijekom slobodnih aktivnosti itd. Sadrži brojne elemente, kao što su očekivana ponašanja, akcije i različite vještine, odgovornosti, pa čak i različite načine odijevanja vezane uz specifičnosti sredine. “Nenamjerno ili iskustveno učenje (experiental learning, learning by doing, incidental learning) odvija se spontano i događa se u različitim životnim situacijama; obiteljskim, školskim, radnim, političkim, ratnim, rekreativnim, turističkim i drugim” (Pastuović, 2010: 10). U skladu s navedenim, skriveni se kurikulum u jednom svojem dijelu može usporediti s iskustvenim učenjem.

Svaka osoba cjelokupnim svojim životnim iskustvom sudjeluje u različitim životnim situacijama, ne s namjerom da bi nešto naučila. Pritom usvaja različita znanja, vještine, vrijednosti, stavove i navike, premda toga nije ni svjesna. Poruke odaslane putem zakona i pravilnika iznimno utječu na sve osobe koje se nalaze u takvim velikim i hijerarhijski ustrojenim sustavima.

“Profesionalci zaposleni u kulturnim i znanstvenim ustanovama (kao što su akademije, izdavaštvo, televizija i radio, umjetnička djelatnost, visoko školstvo) u posebnom su odnosu s državom zato što ideje i proizvodi njihova rada često imaju važnu ulogu kao usvojeno (općeprihvaćeno) tkivo društvenih odnosa koje daje ideologija (npr. umjetnički, intelektualni, pravni i znanstveni)” (Anyon, 1980: 90).

Obrazovne institucije “šalju poruke” onima koji sudjeluju u obrazovanju, često nenamjerno i prikriveno. Prenose se i kodiraju na bezbroj načina, od kvalitete smještaja, dostupnosti nastavnih pomagala, uređenja učionica, oblika predavanja; svakako i propisima i pravilima koja su postavljena, odnosno svim drugim što se događa unutar neke ustanove.

Kurikulum je tijekom stalnih promjena, provodi se kroz strukturu i sadržaje, postupke i kriterije, osigurava razvoj postignuća svakome tko želi dostići željene ciljeve. Kurikulum se neprestano procjenjuje i nadograđuje jer je živ, stalno se mijenja i nadopunjuje da bi bio što kvalitetniji.

3. VOJNE ŠKOLE U STRUKTURI OBRAZOVANJA

3.1. Povijest vojnih škola u Republici Hrvatskoj

Kad je riječ o vojnom školovanju, može se reći da je to jedan od najranijih oblika školovanja, koji se pojavio kao potreba još u robovlasničko doba. U to vrijeme obučavanje vojnika i postrojbi svodilo se na pojedinačnu obuku u korištenju tadašnjeg naoružanja: mača i koplja. U Egiptu se već u to vrijeme posebno obučavaju pješaci, strijelci, mačevaoci, kopljanici (jednostavniji oblik obuke), a kao složeniji oblik obuke rukovatelji bojnih kola i konjanici. Složeniji oblici obuke uključivali su postrojavanje, kretanje postrojbi i izradu zaštitnih objekata. U to je vrijeme prednost imala taktička¹⁵ obuka, tj. uporaba strijelaca uz zaštitu teškog pješastva, proboj konjaništva u pješacke postrojbe i dr. Ovisno o državi, obuka se provodila s mladićima od sedme (kao u Sparti) do šesnaeste godine (u Ateni). Spartanski dječaci odlaskom od kuće uključivali su se u vojnu obuku pod strogim nadzorom spartanskih zapovjednika. U to vrijeme za spartanske građane-vojnike nije bilo bitno znaju li čitati, pisati ili računati, nego znaju li osnovne vojne vještine, kao što su rukovanje oružjem, izdržljivost i snalaženje u nepoznatom okružju. Zaninović (1985: 8) ističe: "(...) odgoj u Sparti imao je izrazito vojno-fizički karakter." U nekim je državama služenje vojnog roka započinjalo u osamnaestoj godini i na njemu su se stjecala praktična vojna znanja i vještine. U IV. st. u Makedoniji se pridavala posebna pozornost školovanju časničkog kadra sastavljenog od mladih plemića koji su se školovali za zapovjedne dužnosti.

U XVI. st. s jačanjem gradova pješastvo ponovno postaje glavna udarna snaga. Posebna se pozornost posvećuje vježbovnoj obuci, a pješastvo se obučava da bude u stalnim zbijenim formacijama i da gotovo jednako djeluje. S razvojem naoružanja i uporabe vatrenog oružja, moralo se prijeći na drukčiji oblik obučavanja. Zajednički se obučavalo pješastvo, konjaništvo i topništvo. Obuka se provodila u svim vremenskim uvjetima i na posebno određenim područjima. U XVII. st. obuka se oslanja na stalna pravila i počinju se otvarati vojne škole. Časnici više nisu bili odgovorni samo za organizaciju bojišnice, nego i za obučavanje svojih vojnika u miru. Obuka se provodi na poligonima koji su slični stvarnoj bojišnici. Od vojnika i časnika tražila se bezuvjetna poslušnost i mehaničko izvršavanje borbenih postupaka (Vojna enciklopedija, 1973). U to je vrijeme najkvalitetnije škole imala pruska vojska. Sam kralj Fridrik II. Veliki (1712. – 1786.) pisao je i odobravao

¹⁵ Pojam taktika podrazumijeva uporabu i usklađeno djelovanje postrojbi u njihovom međusobnom odnosu (Doktrina OS RH ZDP-1, 2010: 84).

nastavne planove, a ponekad je provodio vojne vježbe. Karlo VI. (1685.– 1740.), hrvatsko-ugarski kralj i rimsko-njemački car, ustrojava 1717. u Austriji vojnu inženjerijsku akademiju. Časnici i vojnici na akademiji su stjecali znanja i obučavali se u izgradnji rovova, vojnih fortifikacija i zapreka (Viribus Unitis, 2003). Moglo bi se reći da je to bila prva prava vojna škola organizirana u Europi.

Nakon Francuske revolucije ponovno dolazi do preokreta u vojnom školovanju. Francuski slobodni vojnik-građanin nije više htio podnositi kažnjavanja i mehanička ponavljanja radnji. Vojnici napokon počinju učiti ono što im stvarno treba u ratu. U Prusiji se u Ministarstvu rata prvi put formira poseban odsjek za mirnodopsku obuku. Provodi se reorganizacija vojnih škola koja je postala sve složenija zbog uvođenja novih vojnih sredstava. Počinje se s obukom pojedinca, a završetkom pojedinačne obuke počinje obuka postrojbi jačine desetine ili voda. U XIX. st. zapovjedni kadar francuske vojske obučava se u postrojbama i vojnim školama. U postrojbama su časnici pismeno obrađivali teme iz taktike, naoružanja, vojne povijesti i geografije. Stručno usavršavanje časnika provodilo se u vojnim školama i na tečajevima. Za potrebe školovanja časnika za najviša vojna zvanja ustrojena je 1880. godine Viša ratna škola kao najviši oblik vojnog školovanja (Vojna enciklopedija 1973). Vojarna u kojoj se nalazi Hrvatsko vojno učilište “Dr. Franjo Tuđman” na zagrebačkom Črnomercu izgrađena je 1905. kao topnička vojarna i imenovana u čast cara Franje Josipa (Klemenčić, Čabrić, Ciglar, 2012).

U Republici Hrvatskoj su početkom Domovinskog rata, u listopadu 1991. ustrojeni početni oblici izobrazbe časnika organiziranjem časničkih tečajeva u Kumrovcu, Varaždinu, Zagrebu (vojarna “Borongaj”) i Samoboru. Na tim je tečajevima počela izobrazba časnika pješništva, topništva, inženjerije i protuzračne obrane. Prednost za školovanje imali su časnici pripadnici Zbora narodne garde koji su dolazili s bojišta. Već krajem 1991. javila se potreba za proširenjem obuke hrvatskih časnika u području temeljnih vještina ratovanja, organizacije i zapovijedanja postrojbama. Za potrebe kvalitetnijeg obrazovanja ustrojen je u vojarni u Ilici 256b Časnički centar HV-a. Ispočetka su se provodili kratki tečajevi za zapovjednike postrojbi veličine bojne i brigade Zbora narodne garde. Nakon što bi stekli osnovno vojno znanje, vraćali su se u svoje postrojbe i primjenjivali ga u provedbi vojnih operacija za oslobađanje okupiranog područja. Hrastović (2005: 109) naglašava da je izobrazba dočasnika i časnika u početku trajala samo deset do petnaest dana, a postupno se produljuje i na mjesec dana. Od rujna 1992., sukladno novoj organizaciji vojnog obrazovanja, izobrazba časnika i dočasnika traje tri i šest mjeseci, a takav se oblik provodio sve do kraja Domovinskog rata. Nakon demobilizacije i smanjenja broja pripadnika Oružanih snaga Republike Hrvatske, javila se potreba za povezivanjem školovanja časnika i dočasnika. Časnički centar Zagreb postaje

temelj za ustrojavanje Hrvatskog vojnog učilišta “Petar Zrinski” (HVU) 1997. godine. Preustrojem su se stvorili uvjeti za razvijanje različitih oblika vojne izobrazbe. “Usporedno sa razvojem postrojbi, postavljao se i zahtjev za razvitkom ostalih ustanova hrvatske vojske pogotovo onih koje su služile obuci i izobrazbi” (Jug, 2005: 81).

Nazor (2005: 22) ističe da se u Zapovijedi o osnivanju časničkog centra HV-a spominju samo tečajevi za časnike, a dokumenti koji govore o tome pokazuju da je u to vrijeme izobrazba osim časnika obuhvaćala dočasnike i vojnike. Prva vojna škola koja je ustrojena 1992. bila je Dočasnička škola¹⁶, a te je godine ustrojen i Mornarički nastavni centar u Splitu¹⁷ i Zrakoplovno nastavni centar u Zadru¹⁸. Samim razvojem, jačanjem, opremanjem i složenijom organizacijskom strukturom javlja se potreba za školovanjem zapovjednog kadra te se 1993. ustrojava Zapovjedno-stožerna škola (ZSS) kao najviša razina izobrazbe u Hrvatskoj vojsci. ZSS od listopada 1995. nosi ime heroja Domovinskog rata Blage Zadre. Početkom 1995. godine, zbog sve veće potrebe za znanjem stranih jezika¹⁹, ustrojena je Škola stranih jezika “Katarina Zrinska” (ŠSJ). Ratna škola “Ban Josip Jelačić” (RŠ), kao najviša razina vojne izobrazbe, ustrojena je 1998. godine.

Glavne faze u razvoju sustava vojne izobrazbe u OSRH od 1991. do danas mogu se podijeliti na šest prepoznatljivih razdoblja:

Domovinski rat – tijekom borbe za nacionalnu opstojnost od 1991. do 1996. godine težište izobrazbe i obuke bilo je na pripremi, organizaciji i provedbi borbenih operacija. Tijekom Domovinskog rata izobrazba časnika i dočasnika na operativno-strateškoj razini bila je u odgovornosti Glavnog stožera HV-a i provodila se na Hrvatskom vojnom učilištu. Izobrazba pojedinaca na taktičkoj razini bila je u odgovornosti grana (HRM te HRZ i PZO) koje su je provodile u svojim obučnim središtima.

Poslijeratno razdoblje – razdoblje velike demobilizacije od 1996. do 2002. U njemu dolazi do promjena u sustavu izobrazbe u Oružanim snagama Republike Hrvatske. Sustav izobrazbe na taktičkoj razini okrupnjava se i organizira u tri granska učilišta (HKoV, HRM, HRZ i PZO). Na Hrvatskom vojnom učilištu formiraju se škole na operativno-strateškoj razini (Zapovjedno-stožerna

¹⁶ Dočasnička škola imala je zadaću obuke dočasnika za potrebe Hrvatske kopnene vojske. Godine 1993. premještena je u Jastrebarsko.

¹⁷ Mornarički nastavni centar u Splitu imao je zadaću školovanja dočasnika i časnika za potrebe Hrvatske ratne mornarice.

¹⁸ Zrakoplovno nastavni centar u Zadru imao je zadaću školovanja dočasnika i časnika za potrebe Hrvatskog ratnog zrakoplovstva i protuzračne obrane.

¹⁹ U listopadu 1994. u Hrvatsku dolazi MPRI (*Military Professional Resources Incorporated*), nakon što je dobio dopuštenje Državnog tajništva. Zadaća MPRI-ja bila je pomoć u uspostavi civilnog nadzora nad hrvatskim oružanim snagama.

i Ratna škola), kao i Škola stranih jezika (engleski, njemački, francuski i talijanski). Intenzivno se provodi program *Military Professional Resources Incorporated – Democracy Transition Assistance Program* (MPRI – DTAP). Započeo je u ožujku 1995., a u njemu su umirovljeni američki časnici obučavali hrvatske časnike i dočasnike vještinama koje su potrebne za uspješno vođenje vojnih operacija. Sam program MPRI – DTAP utjecao je na promjenu načina promišljanja, organizaciju i provedbu sustava školovanja i izobrazbe u Oružanim snagama Republike Hrvatske.

Razdoblje funkcionalnog preustroja od 2002. do 2007. Sustav izobrazbe još se uvijek temeljio na granskoj razini (zapovjedništva za izobrazbu i obuku HKoV-a, HRM-a te HRZ-a i PZO-a) te na operativno-strateškoj razini (Zapovjedništvo za združenu izobrazbu i obuku – ZŠŠ, RŠ i ŠSJ). Glavno je obilježje te faze organizacija i provedba izobrazbe na razini grana i na združenoj razini. Počinje se provoditi izobrazba kadeta u suradnji sa sveučilištima u Zagrebu i Splitu. Odrednicama Dugoročnog plana razvoja Oružanih snaga Republike Hrvatske (DPR) definiran je vojno-obrazovni sustav, postavljena je Doktrina školovanja za potrebe Oružanih snaga Republike Hrvatske za razdoblje 2005. – 2010. te je usvojen Koncept izobrazbe za potrebe Oružanih snaga Republike Hrvatske.

Jedinstvena visokoobrazovna vojna ustanova (od 2007. do 2011.) Sustav izobrazbe ponovno se organizira i provodi u jedinstvenoj visokoobrazovnoj vojnoj ustanovi, na Hrvatskom vojnom učilištu “Petar Zrinski”. Sukladno novom ustroju smanjena je i racionalizirana organizacijska struktura. Počela je provedba novih planova i programa modularnog tipa, nastavlja se izobrazba kadeta, intenzivno se radi na integraciji i razvoju sustava civilno-vojnog školovanja. Moderniziraju se učionički i smještajni kapaciteti i primjenjuju nove nastavne metode. Provodi se i specijalistička izobrazba u suradnji s postrojbama i obučnim središtima Hrvatske kopnene vojske, Hrvatske ratne mornarice, Hrvatskog ratnog zrakoplovstva i protuzračne obrane te Zapovjedništva za potporu. Republika Hrvatska primljena je 2009. godine u NATO savez. Izvršena je stoga prilagodba nastavnih planova i programa koji su se približili onima koji se provode u članicama Saveza.

Intenzivan rad na transformaciji u visokoobrazovnu i znanstveno-istraživačku ustanovu (2011. – 2014.) U rujnu 2011. godine donesena je Odluka ministra obrane o postupcima i radnjama za pokretanje međusveučilišnih interdisciplinarnih studijskih programa u akademskoj godini 2012./2013. za potrebe Oružanih snaga Republike Hrvatske i obrambeno-sigurnosnog sustava Republike Hrvatske. Sukladno navedenoj Odluci, Hrvatsko vojno učilište “Petar Zrinski” započelo je transformaciju iz vojnog učilišta u visokoobrazovnu i znanstveno-istraživačku ustanovu. Akreditiranjem preddiplomskih sveučilišnih studijskih programa i razvojem cjelokupnih obrazovnih

programa i sadržaja podigla se kvaliteta osposobljavanja časnika i dočasnika OSRH, te je Hrvatsko vojno učilište postalo prepoznata vojnoobrazovna ustanova u zemlji i inozemstvu.

Provedba radnji i postupaka za ulazak Hrvatskog vojnog učilišta u akademsku zajednicu. Od listopada 2014. jedanaest fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Hrvatsko vojno učilište “Petar Zrinski” sudjeluju u izvođenju preddiplomskih sveučilišnih studija Vojno vođenje i upravljanje i Vojno inženjerstvo. Postojeći programi razvijeni su u skladu sa svjetskim i europskim standardima, ali poštujući posebnosti Oružanih snaga Republike Hrvatske. Razvojem vojnih studija podiže se i kvaliteta školovanja kadeta Oružanih snaga Republike Hrvatske koji će završetkom školovanja biti sposobni preuzeti prve časničke dužnosti u postrojbama. Novim sustavom obrazovanja temeljenim na ishodima učenja i kompetencijama povećat će se vojno znanje, vještine, sposobnosti i odgovornosti (kompetencije) svakog časnika.

3.2. Vojno obrazovanje i izobrazba

Vojno obrazovanje treba biti usmjereno prema pravilno određenim ishodima učenja koji podupiru potrebne kompetencije djelatnih vojnih osoba. Omogućuje da se vojne osobe osposobe i pripreme za nove zadaće. Kozina (2013) napominje da se identitet vojnih škola u cijelom svijetu mijenja i da bi trebale prerasti u mjesta razvijanja, promjena, znanstvenih istraživanja, kvalitetnog poučavanja i odgoja. Mnogi teoretičari kad govore o vojnom obrazovanju misle samo na vojnu obuku koja razvija vještine, navike i sposobnosti, dakle, težište je na praktičnom dijelu. Za razliku od toga, u akademskoj je zajednici uvijek postojala tendencija prevlasti znanja nad vještinama i sposobnostima. Današnjem shvaćanju vojne obuke kao nečega što je različito od obrazovanja i same pedagogije uvelike pridonosi to što andragogija i psihologija obrazovanja nisu mogle prepoznati vezu između akademskog rada i vojske, iako sama organizacija poučavanja u vojsci na to upućuje.

Vojna je organizacija, sama po sebi, strogo strukturirana. Sposobnost funkcioniranja i velika pouzdanost vojnog sustava počiva na hijerarhiji u kojoj se stvaranje volje odvija odozgo prema dolje. Najistaknutiji su elementi zapovijed, poslušnost i izvrješćivanje. Kozina (2014: 85) zaključuje da: “Polaznici vojnih škola zahtijevaju drukčije odnose s vojnim nastavnicima. Kod vojnih osoba nužno je razvijati osobnost suvremenog demokratskog građanina, koji će biti spreman braniti domovinu i sudjelovati u različitim vojnim operacijama koje osiguravaju sigurnost i mir u cijelom svijetu.”

Pureković i Bezjak (2015) napominju da su rapidan rast i raznolikost tehničko-tehnoloških spoznaja sve veći. Predviđanja upozoravaju na to da vojne spoznaje zastarijevaju još brže pa bi se vojno obrazovanje trebalo pripremati za djelatnosti i tehnologije koje još ne postoje. Brz razvoj znanosti i tehnološki napredak dovode do nužne potrebe za povezivanjem vojne obuke s akademskim znanjem. Samim tim, mijenja se svrha vojnog obrazovanja i ono postaje sinergija akademskog znanja, vještina i sposobnosti. Američko zapovjedništvo (2009) ističe da su se značajke vojnih sukoba promijenile i ne smiju se zanemariti: (1) Sukobi se vode među ljudima, umjesto oko ljudi. (2) Vlade država u kojima izbijaju sukobi nemaju ni sposobnost ni volju za njihovo rješavanje ili sprečavanje. Zbog toga moramo osposobiti svoje vojnike da rade s takvim vladama, pomoći im stvoriti povoljne uvjete za sigurnost i izgradnju vlastitih vojnih i civilnih kapaciteta. (3) Za provedbe operacija nužno je međunarodno partnerstvo kako bi se izbjegli sukobi koji proizlaze iz društvenih, ekonomskih i kulturnih uvjeta. (4) Sudionici u sukobu, osobito nevladini, često djeluju prikriveno ili uz pomoć susjednih zemalja. Nisu obvezani međunarodno priznatim normama ponašanja i otporni su na tradicionalna sredstva odvraćanja. (5) Hibridne prijetnje²⁰ sve su učestalije i dinamičnije, nastaju kombinacijom konvencionalnih, nekonvencionalnih i nepravilnih terorističkih sposobnosti. (6) Sukobi postaju nepredvidljivi. Nastaju iznenada, neočekivano, brzo se šire i nastaju te se razvijaju na neočekivanim mjestima. (7) Brzina širenja informacija o sukobu putem društvenih mreža dodatno usložnjava sukob. (Army Culture and Foreign Language Strategy, 2009: 1-2).

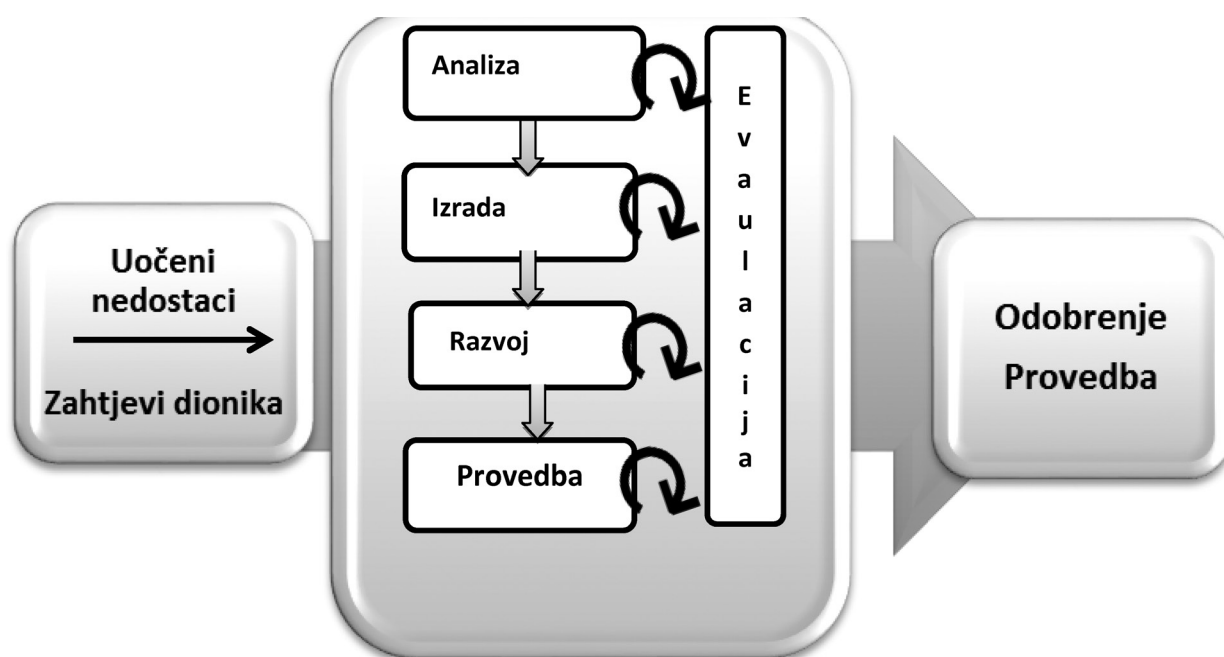
Iz istraživanja koje je provela američka vojska vezano uz profesionalno vojno obrazovanje (*Professional Military Education – PME*), proizlaze sljedeći zaključci o profesionalnom vojnom obrazovanju:

- profesionalno vojno obrazovanje mora biti spremno predvidjeti sadašnje i buduće izazove i prilagoditi im se
- sve je veća potreba za dodatnim zajedničkim i specifičnim temama koje bi se trebale obrađivati u vojnim školama
- u profesionalnom vojnom obrazovanju moraju se koristiti iskustva iz naučenih lekcija; ne smije zadovoljavati samo trenutačne zahtjeve i mora biti fleksibilno
- časnici se moraju pripremati za združene vojne operacije i to obrazovanje mora biti dijelom kurikuluma

²⁰ Hibridne prijetnje odnose se na raznolike radnje prilikom čije se izvedbe kombiniraju konvencionalne metode s nekonvencionalnim metodama kojima se države i nedržavni čimbenici mogu koordinirano koristiti, a da i dalje nisu na razini službeno proglašenog ratnog stanja. Njihov cilj nije samo prouzročiti izravnu štetu i okoristiti se ranjivim točkama, nego i destabilizirati društva i stvoriti prepreke pri donošenju odluka. (Europska komisija, 2016: 2)

- nekim časnicima nedostaju ključne sposobnosti (kompetencije) potrebne za učinkovito izvršenje zadaća, stoga profesionalno vojno obrazovanje mora biti usklađeno s vojnim potrebama
- vojno obrazovanje mora osposobiti časnike za samostalno donošenje odluka i preuzimanje odgovornosti za njihovu provedbu
- školski kurikulum vojnog obrazovanja mora biti podložan promjenama kako bi uspio odgovoriti na buduće izazove
- vojno obrazovanje mora poboljšati nastavnu praksu i usvojiti zahtjevnije standarde suvremenih nastavnih metoda. (Committee on Armed Services Subcommittee on Oversight and Investigations: 2010).

Da bi se postigle potrebne kompetencije za rad u multinacionalnim zapovjedništvima, vojno obrazovanje mora se prilagoditi direktivama NATO saveza koje se tiču obrazovanja i treninga (Slika br. 2).



Slika br. 2: NATO-ov sustav pristupa edukaciji i treningu (Bi-SC Education and Individual Training Directive (E&ITD) 075-007, str. 26)

NATO-ov sustav pristupa edukaciji i treningu omogućuje opis i procjenu dosadašnjih postignuća koji se odnose na rad vojnih obrazovnih institucija. To se postiže:

- analizom, tj. stvaranjem jasnih i preciznih ishoda učenja
- projektiranjem, tj. odabirom odgovarajućih oblik edukacije i individualnog treninga koji će pojedincima omogućiti postizanje i razvijanje određenih ishoda učenja

- c) razvojem, tj. osiguranje materijalnih ili drugih usluga koje su nužne za podršku obrazovanja
- d) provedbom, tj. uvođenjem upravnih i administrativnih funkcija potrebnih za uspješno provođenje edukacije i individualnog treninga
- e) evaluacijom, tj. procjenom učinkovitosti, djelotvornosti i priuštivosti rješenja edukacije i individualnog treninga nakon provedbe te utvrđivanjem mogućnosti poboljšanja.

Kozina (2013) navodi da je vojno obrazovanje, kao i cijelo obrazovanje u Republici Hrvatskoj, pod utjecajem brojnih promjena. Promjene se prije svega odnose na održavanje zajedničkih politika nadnacionalnih saveza NATO-a i EU-a. Svi su nastavni planovi i programi vojnih škola usklađeni s Bolonjskom deklaracijom, NATO-ovim smjernicama za obrazovanje i individualni trening (Bi-SC Education and Individual Training Directive (E&ITD) 075-007) i dokumentom Compendium of the European Military Officers Basic Education. Sva su usklađivanja provedena tako da se postigne uravnoteženost obrazovanja u vojnim školama koje su u Europskoj uniji ili u članicama NATO saveza. Vojno obrazovanje je proces i rezultat toga procesa. U obrazovnom procesu ostvaruju se sljedeći ciljevi – stjecanje znanja, vještina i navika, odnosno stjecanje kompetencija važnih za rad i život. “Znanja, vještine i navike stječu se učenjem, pa je obrazovanje istodobno i didaktički izraz za proces i rezultat učenja. (...) Obrazovanje je skup aktivnosti s ciljem razvoja znanja, moralnih vrijednosti i razumijevanja potrebnih u svim aspektima života pojedinca. Svrha je obrazovanja omogućiti mladima i odraslima razvoj u smislu razumijevanja tradicija i ideja koje oblikuju društvo u kojem žive, njihovu i ostale kulture, prirodnih zakonitosti te da steknu lingvističke i ostale vještine nužne za učenje i komunikaciju” (Puljiz i sur., 2010: 129). Obrazovanje se definira i kao “(...) intencionalno, pedagoški (didaktički) osmišljeno i sustavno organizirano učenje odnosno iskustvo pojedinaca koja se očituju u porastu (količinom i kakvoćom) znanja i vještina te razvojem sposobnosti” (Jelavić, 1998: 15).

Zakon o službi u Oružanim snagama Republike Hrvatske jasno definira sljedeće:

“(1) Vojno školovanje je vremenski ograničen planski proces stjecanja teorijskih znanja i vještina, u školama i drugim obrazovnim institucijama u svrhu osposobljavanja polaznika za obnašanje odgovarajućih dužnosti u Oružanim snagama.

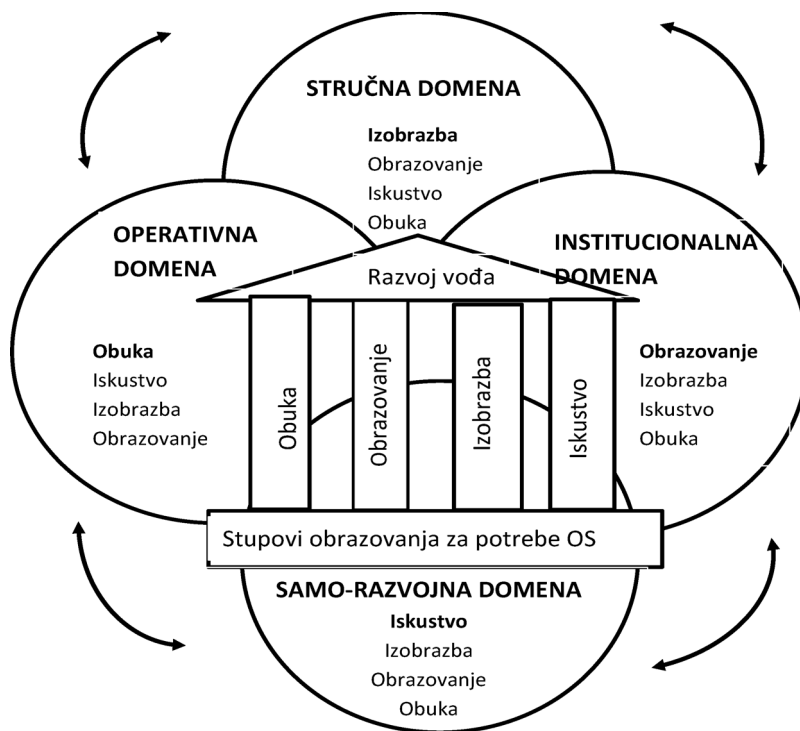
(2) Vojna izobrazba je trajni proces usvajanja znanja, vještina i sposobnosti vojne osobe tijekom školovanja, obuke i drugih oblika usavršavanja i osposobljavanja.

(3) Vojna izobrazba je sastavni dio profesionalnog razvoja vojnih osoba, a provodi se na Hrvatskom vojnom učilištu, u središtima za obuku Oružanih snaga te u vojnim i civilnim institucijama u Republici Hrvatskoj i inozemstvu.

(4) Vojna obuka je organiziran oblik aktivnosti kojim se pripadnici Oružanih snaga osposobljavaju za provedbu namjenskih zadaća.” (Zakon o službi u Oružanim snagama Republike Hrvatske, Narodne novine, br. 73/13, 75/15, 50/16).

Uočavamo da Zakon o službi u Oružanim snagama Republike Hrvatske ne prepoznaje vojno obrazovanje nego samo vojnu izobrazbu. Anić i sur. (2003: 509) ističu da je izobrazba “postupak usvajanja znanja posebnim putem za određenu svrhu; specijalni tečaj”. Rječnik hrvatskoga jezika (2000: 395) navodi da je izobrazba “(...) stjecanje znanja, učenje sustavnim obrazovanjem i odgojem, školovanje”. Vojna izobrazba se provodi u vojnim školama kao trajan proces usvajanja znanja, vještina i sposobnosti koje su neophodne za vođenje ratnih ili neratnih zadaća.

U svrhu distinkcije vojnog obrazovanja i izobrazbe, potrebno je uzeti u obzir i kako se obrazovanje definira u NATO-u: “(...) sustavna provedba poučavanja pojedinaca koja će poboljšati njihovo znanje i vještine te razviti kompetencije. To je razvojna aktivnost koja pojedincima omogućuje donošenje razumnog odgovora na nepredvidivu situaciju” (Military Decision on MC 0458/3, 2014: 7). Iz navedene je definicije vidljivo da se u NATO-u obrazovanje povezuje samo s pojedincom. Slijedi da je vojno obrazovanje zapravo sustavna provedba osmišljenog i organiziranog poučavanja vojnih osoba, koja će poboljšati njihovo znanje i vještine, sposobnosti, samostalnost i odgovornost te razviti njihove kompetencije za donošenje pravilnih odluka u različitim situacijama.



Slika br. 3: Model razvoja vojnih vođa u OSRH (prilagođeno prema Army Leader Development Program, 2013, str. 58)

Slika br. 3 predočuje model razvoja vojnih vođa u Oružanim snagama Republike Hrvatske, vidimo da se isti sastoji od četiri domene: operativne, stručne, institucionalne i samo-razvojne. Vojno obrazovanje za potrebe OSRH sastoji od četiriju osnovnih stupova (temelja): obuke, obrazovanja, izobrazbe i iskustva koji podržavaju navedene domene.

U *institucionalnoj domeni* (formalnom školovanju) obrazovanje je na prvom mjestu, a nadopunjuje se stečenim iskustvom i različitim provedenim oblicima izobrazbe i obuke. U vojnim obrazovnim ustanovama stječe se formalno znanje koje se nadopunjuje iskustvom, stručnošću i obukom. *Stručna domena* provodi se kroz vojnu izobrazbu, razvijaju se vojna znanja i vještine koje su neophodne u radu i profesionalnom razvoju svakog časnika a nadopunjuju se stečenim obrazovanjem i dosadašnjim iskustvom te naučenim obučnim radnjama i postupcima. U *operativnoj domeni* na prvom mjestu je obuka s kojom se pripadnici OSRH osposobljavaju za provedbu namjenskih zadaća (rukovanje oružanim sustavima, kretanje po bojišnici) koje se nadopunjuje iskustvom, stečenom vojnom izobrazbom i obrazovanjem. *Samorazvojna domena* najviši je stupanj obrazovanja za potrebe OSRH. U toj domeni vojne vođe samostalno uspostavljaju nadzor nad procesom učenja, kao i odgovornost za rezultate učenja. U samorazvojnoj domeni najvažnija je volja (intrinzična motivacija) za učenje i iskustvo u učenju. Sve se temelji na stečenom iskustvu, stručnosti i obrazovanju, a na kraju na obuci.

Prilikom razvoja vojnog obrazovanja ne smije se zanemariti osnovni koncept vojnog obrazovanja koji je vođen sljedećim kriterijima:

a. Mora postojati *sljednost izobrazbe* koja osposobljava pojedinca za obavljanje zadaće višeg stupnja odgovornosti te osigurava stjecanje optimalne razine znanja za konkretnu višu dužnost.

b. Na Hrvatskom vojnom učilištu uspostavljeni su u suradnji sa sveučilišnom zajednicom *prediplomski sveučilišni studijski programi* usklađeni s propisima koji reguliraju znanstvenu djelatnost i visoko obrazovanje u Republici Hrvatskoj, odnosno bolonjskim procesom.

c. Mora postojati *jamstvo kvalitete* koje se postiže vrednovanjem obrazovnih programa i ustanova, unutarnjom procjenom, vanjskim revizijama koje provodi Odjel za kontrolu kvalitete Agencije za znanost i visoko obrazovanje.

d. *Osiguravanje mobilnosti diplome* i prenosivost ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) bodova stečenih u različitim obrazovnim ustanovama, čak i u različitim zemljama. Preduvjeti za mobilnost uključuju razradu procedura priznavanja visokoškolskih kvalifikacija u skladu sa zahtjevima bolonjskog procesa (Dugoročni plan razvoja Oružanih snaga Republike Hrvatske za razdoblje od 2015. do 2024. godine).

Kroz vojno obrazovanje postiže se i prohodnost osoblja iz vojnog okružja u civilno i obratno. U vojnim školama omogućit će se i visokoškolsko obrazovanje za potrebe obrane pa će se osim

časnika Oružanih snaga Republike Hrvatske obrazovati i djelatnici Ministarstva obrane te drugih tijela. Stvorit će se mogućnost razvoja partnerskih odnosa s obrazovnim institucijama u drugim zemljama, ponajprije članicama NATO saveza i Europske unije. Institucionalizacijom obrazovanja za potrebe obrane i sigurnosti po načelima znanstvene djelatnosti i visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj te usklađenosti sa standardima bolonjskog procesa stvaraju se pretpostavke kompatibilnosti s NATO-ovim institucijama i programima te omogućuje korištenje resursa NATO-a i EU-a.

Svaka škola, pa tako i vojna, stalno traga za uspješnim i lako mjerljivim načinima izobrazbe (metodama i postupcima). Vojne škole moraju biti učinkovite te zadovoljavati potrebe svih sudionika, od nalogodavca, polaznika, nastavnika i ostalih sudionika vojne izobrazbe. Glasser (1994: 13) ističe: “(...) da je svrha svake organizacije, državne ili privatne, proizvesti kvalitetan proizvod ili izvršiti kvalitetnu uslugu.” Vojno obrazovanje nalazi se pod skrbi države te se časnici i dočasnici obrazuju na teret proračuna. “Jedan je od većih izazova povezivanje civilne i vojne izobrazbe – zajednička izobrazba civilnog i vojnog osoblja koja se temelji na sveobuhvatnom pristupu” (Kozina 2013: 139).

Vojna izobrazba polako napušta tradicionalnu vojnu obuku i sve se više otvara prema društvu i akademskoj zajednici. Kod vojnih osoba nužno je razvijati osobnost suvremenog demokratskog građanina, koji će biti spreman braniti domovinu i sudjelovati u različitim vojnim operacijama koje osiguravaju sigurnost i mir u cijelom svijetu. Kozina (2012) navodi da je, želi li se razviti istinsko demokratsko društvo, potrebno prije svega demokratizirati škole jer u njima počinje demokratizacija svakog društva. U vojnoj izobrazbi mogu se prepoznati dva osnovna tipa: opća vojna izobrazba i specijalistička vojna izobrazba. Opća vojna izobrazba obuhvaća sva potrebna znanja i vještine koje su nužne za sve vojne osobe, a specijalistička uska je izobrazba potrebna samo vojnim osobama koje rade na sofisticiranim sustavima ili u specifičnim uvjetima. Polaznici vojnih škola vojnom izobrazbom trebaju razvijati vojna znanja i vještine koje će im pomoći u radu i profesionalnom razvoju. Fountain (1999) navodi da su to: suradnja i zajedničko djelovanje u svrhu ostvarenja zajedničkog cilja, suradnički način rada, sposobnost analiza pojava i njihovih posljedica, prepoznavanje predrasuda, stereotipa i egocentričnih stavova, kritičko promišljanje o dostupnim informacijama, mogućnost razumijevanja tuđih stavova, načina života i vjerovanja, preuzimanje odgovornosti za vlastite postupke i dr.

Za razliku od znanja, vojne osobe mnoge vještine moraju automatizirati tako da postanu navike te ih obavljati bez razmišljanja, npr. uporabu oružja. To su radnje i postupci koje vojnici moraju kontinuirano i velik broj puta ponoviti. Velikim brojem ponavljanja jednostavne se vještine mogu automatizirati. Složene vještine, kao što je upravljanje vatrom na paljbenom položaju, zapovijedanje

postrojbom, izrada ratnih planova, zapovijedanje konvojem i sl. ne mogu se uvježbati do automatizacije, ali radnje i postupci od kojih se sastoje mogu, što je jedan od čimbenika za njihovu ispravnu provedbu. Ponavljanje je jedno od važnijih sredstava za usvajanje znanja. Stara latinska izreka *Repetitio est mater studiorum* (ponavljanje je majka učenja) jasno to opisuje. Zahvaljujući automatizaciji početni pokreti povlače za sobom sljedeći tako da jedan nastaje iz drugog. Prethodni pokret postaje poticaj za provedbu idućeg. Radnje se provode sa sve manje pažnje, ali preciznije i brže.

Postojeći sustav školovanja u vojnim školama časnicima i dočasnicima daje potrebnu razinu znanja, sposobnosti, vještina i odgovornosti ovisno o razini izobrazbe. Na temelju stečenih znanja časnici izvršavaju svoje zadaće na različitim dužnostima u Oružanim snagama. Hrvatsko vojno učilište “Dr Franjo Tuđman” jedina je ustanova za obrazovanje i izobrazbu hrvatskih dočasnika i časnika u Republici Hrvatskoj. Svakodnevna vojna izobrazba traje od pet do osam sati (nastave i samostalnog rada), a tijekom praktičnog rada i vježbi može se provoditi do deset nastavnih sati dnevno. Nastava se provodi u skladu s nastavnim planom i programom vojnih škola. Svi su polaznici vojne izobrazbe prošli selekciju i imaju slijedno školovanje, a moraju poštivati pravilnike i procedure koji su na snazi u Oružanim snagama Republike Hrvatske. Kozina (2013a) napominje da su se pojavili novi pogledi na odnose i interakciju među polaznicima škola i nastavnicima. Na vojno obrazovanje uvelike utječe smanjenje oružanih snaga, kao i uvođenje suvremenih vojnih sustava koji su sve složeniji, pa sve to zahtijeva veću kompetenciju hrvatskog časnika koji mora donositi kvalitetne odluke u sve kraćem roku.

3.3. Nacionalni dokumenti koji utječu na vojno obrazovanje i izobrazbu

Vojno obrazovanje i izobrazba se zbog svoje posebnosti moraju temeljiti na najvažnijim nacionalnim dokumentima koji određuju zadaću i svrhu Oružanih snaga Republike Hrvatske. Zbog toga je bitno vidjeti odnose i utjecaj nacionalnih dokumenta na samo vojno školstvo i na organizaciju vojnog obrazovanja i izobrazbe.

- Ustav Republike Hrvatske krovni je nacionalni dokument s kojim moraju biti usklađeni svi zakoni. Ustav u poglavlju Temeljne odredbe (članak 7, stavak 1) definira glavnu zadaću Oružanih snaga: “Oružane snage Republike Hrvatske štite njezin suverenitet i neovisnost te brane njezinu teritorijalnu cjelovitost.” U st. 10. i 11. navodi se da se Oružane snage mogu koristiti kao pomoć policiji i drugim državnim tijelima, a također se mogu

koristiti kao pomoć u protupožarnoj zaštiti, spašavanju i nadzoru i zaštiti prava Republike Hrvatske na moru.

- Strategija nacionalne sigurnosti Republike Hrvatske krovni je nacionalni dokument o politici nacionalne sigurnosti Republike Hrvatske i ishodište je drugim, slijednim strateškim i razvojnim dokumentima koji govore o nacionalnoj sigurnosti. Strategija nacionalne sigurnosti u poglavlju Razvoj obrambenih sposobnosti pod točkom 80. navodi: “U okviru razvoja obrambenog sustava, Oružane snage Republike Hrvatske moraju postati moderna i dobro opremljena borbeno-sila koja će po svom karakteru, veličini, strukturi, sustavu upravljanja i zapovijedanja, obuci i izobrazbi biti sposobna odgovoriti zahtjevima nacionalne obrane kao i novim izazovima i prijetnjama vojne i nevojne prirode. Također, Oružane snage moraju biti sposobne odgovoriti zahtjevima koji proizlaze iz integracijskih ciljeva i međunarodnih obveza Republike Hrvatske. Zbog toga, jedan od najvažnijih principa razvoja Oružanih snaga mora biti postizanje interoperabilnosti sa snagama država članica NATO-a.”
- Strategija obrane temeljni je konceptualni dokument kojim se dugoročno uređuje angažiranje raspoloživih obrambenih resursa u odgovoru na sigurnosne izazove (Zakon o obrani, Narodne novine, br. 73/13, 75/15, 27/16). U Strategiji obrane pod točkom 5.1.1. navodi se: “Republika Hrvatska mora i ubuduće održavati i razvijati snage sposobne za izvođenje modernog tipa združenih borbenih operacija u obrani vlastitog teritorija. Vojne sposobnosti moraju zadovoljiti kriterije fleksibilnosti i brzog reagiranja.”

Iz navedenih nacionalnih dokumenata jasno se vidi mjesto i uloga Oružanih snaga Republike Hrvatske, a to je zaštita suvereniteta i neovisnosti Republike Hrvatske.

Hrvatsko vojno učilište stare planove i programe prilagođuje novim standardima, vrijednostima, svrsi i kompetencijama. Vojno obrazovanje stalno se mora usklađivati s važećim nacionalnim dokumentima i novim smjernicama za osnovnu obuku časnika u EU-u te s NATO-ovom Direktivom o obrazovanju i individualnom treningu (Bi-SC Education and Individual Training Directive (E&I-TD) 075-007).

3.4. Planiranje vojne izobrazbe

Planiranje vojne izobrazbe temelji se na Smjernicama za vojnu izobrazbu koje donosi načelnik Glavnog stožera Oružanih snaga Republike Hrvatske. Smjernice donose opće ciljeve i zadaće časničke izobrazbe. Određuju planirani broj polaznika za svaku vojnu školu te način planiranja,

organizaciju i provedbu. Smjernice za izobrazbu donose se svake godine za tekuću i iduću akademsku godinu.

Nakon Smjernica, zapovjednik Hrvatskog vojnog učilišta donosi Naputak za školovanje koji sadrži zadaće i ciljeve proizišle iz Smjernica, kalendar školovanja i kalendar vojne obuke kadeta, planove angažiranja snaga i plan angažiranja predavača i instruktora i na kraju plan smještajnih kapaciteta na Hrvatskom vojnom učilištu za svaki oblik i razinu školovanja za akademsku godinu. Sukladno navedenim krovnim dokumentima za planiranje časničke izobrazbe, katedre vojnih škola donose nastavne planove provedbe svakog predmeta zasebno.

U nastavnim planovima predmeta određuje se nositelj, broj nastavnih sati raspoređen na predavanja, vježbe i seminare te cilj predmeta i očekivani ishodi učenja. U planu se navodi koliko je planirano tema i koliko nastavnih sati za svaku temu, koji će se oblici provedbe nastave koristiti, koje su obveze polaznika i kako se planira provesti ocjenjivanje i vrednovanje te obvezna i dopunska literatura. Nakon toga nastavnici izrađuju izvedbene planove za svaki predmet gdje se određuju podnaslovi koji će se obrađivati u odobrenim temama, koje su obveze polaznika te detaljnije obrađena obvezna i dopunska literatura.

Na kraju planiranja i programiranja časničke izobrazbe vojni nastavnik izrađuje plan izvođenja nastavne jedinice u kojem se navodi koliko je potrebno nastavnih sati za provedbu nastavne teme, koje su etape nastavnog procesa, nastavne metode, oblici rada, mjesto realizacije nastave i potrebna nastavna sredstva. Raščlanjuju se nastavna pitanja koja se planira obraditi i artikulacija provedbe sata gdje se određuje uvodni dio, glavni dio i zaključak teme.

Isto tako se planira provedba vojne obuke, vojnih vježbi i provedbe gađanja koje služe za razvijanje vještina i znanja u stvarnim situacijama. Uvježbava se korištenje vojnog naoružanja, izrada položaja, kretanje na bojnopolju, maskiranje i zaštita postrojbe, sve ono što je neophodno da zna svaki vojnik, dočasnik i časnik.

3.5. Promjene koje utječu na vojno obrazovanje

Zadnjih godina dolazi u većini europskih zemalja do promjena u odgoju i obrazovanju. Povećan je interes za njihovu etičku i moralnu perspektivu, na što nedvojbeno utječu globalizacija, znanstveni i tehnološki razvoj, međunarodni ekonomski poredak, položaj obitelji u društvu, prilagođivanje nacionalnih školskih sustava parametrima koje je odredila Europska unija, brz protok informacija, pojava raznih oblika netolerancije, velike migracije i dr. Te trendove slijedi i Hrvatska

te pokreće brojne inicijative za promjene školskog odgojno-obrazovnog sustava. Uvodi cjelovitu kurikulumsku reformu koja obuhvaća: razvoj temeljnih kompetencija; povezanost obrazovanja s potrebama i mogućnostima polaznika; povezanost s potrebama društva i gospodarstva; veću autonomiju nastavnika u izboru sadržaja, metoda i oblika rada; poticanje suvremenih metoda poučavanja koje omogućuju aktivnu ulogu polaznika u razvoju znanja, vještina i stavova i dr.

Na te zahtjeve odgovara i vojno obrazovanje, koje je danas pod utjecajem brojnih promjena. Te se promjene ne odnose samo na novi oblik interakcije među polaznicima vojnih škola i nastavnika, nego se i smanjuju Oružane snage, suvremeni vojni sustavi sve su složeniji, traži se veća kompetencija časnika, odluke se moraju donositi u sve kraćem roku, Oružane snage sudjeluju u međunarodnim vojnim operacijama. Udruživanje u vojne i političke organizacije i saveze nameće neka nova pravila i obveze koji se moraju poštivati. Hrvatsko vojno učilište otvara se prema akademskoj zajednici, znanje vojnika više nije tajna i svima je dostupno. Može se reći da vojno obrazovanje ima dvije temeljne zadaće. Prva je uspostaviti vojno školstvo koje će omogućiti potreban odgoj i obrazovanje mladog časnika i dočasnika za sve izazove koji se pred njih postavljaju te koje će prepoznati i priznati akademska zajednica. Druga je zadaća ostvariti takva znanja i kompetencije koji će hrvatskom časniku i dočasniku dati što bolje mogućnosti na globalnom međunarodnom tržištu.

Za promjene koje utječu na vojno obrazovanje u Republici Hrvatskoj bitno je sljedeće:

1. *Razvoj tehničkih spoznaja udvostručuje se svake godine, samim tim i razvoj suvremenog vojnog naoružanja.* Opremanjem Oružanih snaga Republike Hrvatske sofisticiranim suvremenim naoružanjem i borbenom tehnikom²¹ mijenja se i njihova obrambena sposobnost. Vojno obrazovanje treba dati odgovor i pripremati se za djelatnosti i tehnologije koje još ne postoje i nisu u uporabi u našim Oružanim snagama. Brz razvoj znanosti i nezaustavljiv tehnološki napredak dovode do nužne potrebe za školovanjem časnika i dočasnika kako bi mogli odgovoriti na postavljene promjene i izazove.

2. *Transformacija Hrvatskog vojnog učilišta u visokoobrazovnu i znanstveno-istraživačku vojnu ustanovu.* U srpnju 2013. donesena je Odluka o pokretanju postupka za ustrojavanje posebnih studijskih programa za potrebe Oružanih snaga Republike Hrvatske (Narodne novine, br. 91/13). Sukladno navedenoj Odluci, Hrvatsko vojno učilište nastavilo je transformaciju u visokoobrazovnu i

²¹ Opremanje OS RH sa samohodnim haubicama PzH2000 kalibra 155 mm njemačke proizvodnje i novim helikopterima "Kiowa Warrior" američke proizvodnje.

znanstveno-istraživačku ustanovu te u suradnji sa Sveučilištem u Zagrebu započelo provedbu vojnih studijskih programa za potrebe Oružanih snaga Republike Hrvatske.

3. *Preustroj i smanjivanje Oružanih snaga Republike Hrvatske sukladno Dugoročnom planu razvoja Oružanih snaga Republike Hrvatske za razdoblje od 2015. do 2024. godine* (Narodne novine, br.151/14). Vojne škole moraju osposobiti hrvatske časnike za kvalitetno i odgovorno izvršavanje svih postavljenih zadaća. Moraju biti kompetentni i osposobljeni za obnašanje više raznovrsnih dužnosti tijekom vojne karijere.

4. *Hrvatsko vojno učilište pozicionirano je kao jedna od vodećih vojnih obrazovnih ustanova u jugoistočnoj Europi*. Na različitim razinama izobrazbe na Hrvatskom vojnom učilištu školuju se brojni strani polaznici.

5. *Korištenje suvremenih informacijskih tehnologija u provedbi operacija*. U današnjem vojnom okružju gdje vladaju novi ratovi i peta generacija rata (5GW) sve je više visoke tehnologije (što u konačnici zamjenjuje samog vojnika), koja može odgovoriti na postavljene visoke standarde. Oružane snage RH teže transformaciji u male, sofisticirane, brzo pokretljive snage koje su u vrlo kratkom roku sposobne odgovoriti na sve izazove i zadaće koje im se nameću.

6. *Primjena informacijskih tehnologija u provedbi suvremene nastave*. Primjenom novih informacijskih tehnologija otkrivaju se nove mogućnosti vojnog obrazovanja. Nastavni proces lakše je provesti služeći se prezentacijama, filmovima, prikazivanjem provedbe operacije uz potporu simulacijskih paketa (SPECTRUM, JCATS) i dr. Pivac (2009) navodi da suvremena dostignuća, nova informacijska tehnologija te primjena računala u školi pridonose mijenjanju njezine organizacije, strategije nastave, a samim tim i njezine tradicionalne fizionomije duboko utkane u njezinu povijesnom biću.

7. *Razvoj učenja na daljinu*. Na Hrvatskom vojnom učilištu uči se preko sustava ILIAS²² (*Integrated Learning, Information and Work Cooperation System*), te Merlin²³ preko Sveučilišnog računskog centra. Suvremeno vojno obrazovanje obuhvaća i učenje na daljinu provedbom elektroničkih tečajeva, osnivanjem elektroničkih knjižnica i dostupnosti raznih prezentacija bez nazočnosti nastavnika. Polaznicima vojnih škola omogućuje proširenje kvalitete učenja.

²² ILIAS je sustav za upravljanje učenjem (izv. *Learning Management System-Integrated Learning, Information and Work Cooperation System – LMS ILIAS*). Riječ je o programskom sustavu otvorenog koda (*Open Source Software*), što znači da svaka fizička i pravna osoba može i smije mijenjati kod, dalje ga razvijati, ustupati, instalirati na neograničen broj poslužitelja i dalje ga distribuirati.

²³ Merlin je sustav za e-učenje uspostavljen kao platforma za projekte primjene e-učenja, odnosno izvođenje kolegija sveučilišnih studija uz primjenu tehnologija e-učenja.

8. *Razvoj izvrsnosti odnosno kvalitete u odnosu na kvantitetu.* Smanjenjem Oružanih snaga vojne su škole kao imperativ odredile kvalitetno obrazovanje časnika koji će nakon školovanja biti kompetentni za izvršenje punog spektra postavljenih zadaća. Kvaliteta obrazovanja može se postići jedino ako postoje kvalitetni nastavnici.

9. *Ulazak Oružanih snaga Republike Hrvatske u međunarodne vojne asocijacije.* Sudjelovanje pripadnika Oružanih snaga u multinacionalnim postrojbama i raznim oblicima operacija potpore miru znatno utječe na promicanje ideje interkulturalnog obrazovanja u vojnim školama. Sudionici multinacionalnih vojnih operacija stavljaju zajedničke zahtjeve ispred zahtjeva pojedinca.

10. *Laka dostupnost najnovijih informacija.* Nastavnik više nije izvor informacija, on mora upravljati procesima, umjesto da jednostavno prenosi činjenice. Postaje sve više medijator, voditelj, posrednik i savjetnik polaznika škola. Zadaća mu je da uz što manje intervencija postavlja razinu kognitivnog izazova koja će pobuditi u polazniku želju za usvajanjem novog znanja.

11. *Suvremeni razvoj društva i demokratski izabrana vlast* kao čimbenik upravljanja obrambenim sektorom nametnuli su temeljite promjene Oružanih snaga vezano uz pristup, razvoj, organizaciju, sadržaj i karakter vojnog obrazovanja. Vojne škole više nisu ustanove zatvorenog tipa, nego su povezane sa sustavom izobrazbe u civilstvu (u zemlji i u svijetu), primjenjujući vrednovanja i standarde koji vrijede za znanost i visoko obrazovanje u cijeloj akademskoj zajednici.

12. *Časnik kao nastavnik nositelj je obrazovnih promjena u vojnom školstvu.* Nužno je osposobiti sve nastavnike Hrvatskog vojnog učilišta, kao jedine vojne visokoobrazovne ustanove, za provođenje aktivne, kreativne nastave. Moraju biti osposobljeni za cjeloživotno učenje i za provođenje promjena, razumjeti nove putove, načine i temeljne spoznaje učenja i poučavanja. “Nastavnika treba osposobljavati kao nositelja promjena, a ne pukog izvršitelja propisanih obveza” (Pivac 2009: 133).

13. *Udruživanje i dijeljenje među članicama Europske unije i NATO saveza.* To je poseban oblik suradnje koji se provodi u velikim organizacijama i u oružanim snagama zemalja članica. Pojam udruživanje i dijeljenje opisuje različite oblike obrambene suradnje. Dijeljenje: jedna ili više zemalja pružaju partneru opremu ili uslugu (kao što je zračni transport) ili preuzimaju zadaću druge države. Takvim načinom partneri mogu povećati svoje sposobnosti i smanjiti troškove²⁴. Udruživanje nacionalnih sposobnosti znači da se za zajedničku provedbu neke operacije kupuju skupa vojna

²⁴ Npr. članice NATO-a izmjenjuju se u nadzoru baltičkog zračnog prostora; Njemačka provodi pomorski nadzor na Sjevernom moru i tako pomaže Nizozemskoj.

sredstva. Sve to vrijedi i za vojno obrazovanje pa je Hrvatsko vojno učilište ponudilo školovanje polaznicima iz partnerskih zemalja te provedbu specifičnih tečajeva za koje nemaju kapacitete.

14. *Uspostava vojnog Erasmusa*. Vojni Erasmus uspostavljen je 2008., ali se zbog složenosti i različitosti postojećih sustava vojnog obrazovanja članica Europske unije ne provodi. Hrvatsko vojno učilište prilagodilo je vojno obrazovanje i prihvatilo načela, organizacijske oblike i standarde po kojima djeluju civilni i vojni obrazovni sustavi u Europskoj uniji. Vojni Erasmus uključuje tri oblika: stvaranje zajedničke obrazovne platforme, promicanje razmjene studenata i nastavnog osoblja te razvijanje zajedničkih obrazovnih modula.

15. *Oružane snage Republike Hrvatske sastavni su dio Borbene skupine Europske unije (European Union Battlegroup²⁵ – EUBG)*. Borbena skupina najmanja je udarna i pokretljiva vojna snaga koja je sposobna samostalno provoditi operacije. U borbenoj je spremnosti²⁶ pet do deset dana nakon dobivanja zapovijedi. Samoodrživost²⁷ je najmanje trideset dana, uz mogućnost produljenja do sto dvadeset dana. Sukladno potpisanim memorandumima o razumijevanju (Memoranda of Understanding – MoU), mora se provesti obrazovanje svih pripadnika postrojbi koji su u sklopu EUBG-a (učenje stranog jezika, interkulturalno obrazovanje, podizanje kulturne svijesti).

Vojno obrazovanje mora odgovoriti na sve spomenute promjene koje na njega utječu. Da bi u tome uspjelo, mora biti suvremeno, autonomno, prepoznatljivo, originalno, razvojno i okrenuto budućnosti.

3.6. Globalizacija i vojno obrazovanje

3.6.1. Globalizacija – pojmovno određenje

Riječ globalizacija izvedenica je od riječi *global*– koja se odnosi na sveukupnost, općenitost (Klaić, 2007). Globalan znači zaokružen, cjelovit, dakle, sve ono što se odnosi na cijeli planet, odnosno cijeli svijet. Riječ globalizacija ima široku uporabu i u literaturi i u svakodnevnom životu, ali nema jednu definiciju, s obzirom na to da je pojam složen, osjetljiv i višeznačan. Jagić i

²⁵ Borbena skupina specifičan je oblik brzog odgovora pri čemu je postignuta maksimalna vojna učinkovitost, vjerodostojnost, brzo razmještanje, konkretna vojna sila koja je spremna odgovoriti na postavljeni izazov, od samostalne operacije do početne faze većih operacija (The EU Battlegroups 2006).

²⁶ Borbena spremnost – dostupnost (raspoloživost) organizacije ili opreme za provedbu operacija i osposobljenost osoblja za izvršenje operacija u postrojbi.

²⁷ Samoodrživost – sposobnost postrojbe da provodi operacije samostalno, bez ičije ispomoći.

Vučetić (2012: 16) ističu da pojam globalizacije, kako god “(...) bio definiran, on pokreće i stvara ubrzane i značajne kvantitativne i kvalitativne promjene u svim segmentima suvremenog društva i životu čovjeka. Ona se tiče svih nas.” Globalizacija je zahvatila cijeli svijet i ne može se izbjeći. Često se gleda u pozitivnom ili negativnom smislu (“za” ili “protiv”), na temelju pozitivnih ili negativnih stavova te stereotipa ili predrasuda. Previšić (2008: 57) ističe: “Globalizacija nije ničiji dogovor ili ugovor, to je, jednostavno rečeno, civilizacijska mijena i zbivanje.” Proces je interakcije i integracije koji utječe na okoliš, kulturu, političke sustave, ekonomski razvoj, ali i na same ljude. Svijet nije više samo ono što nas okružuje, nego je postao globalan i zahvaća događaje u cijelom svijetu. Drori, Meyer i Hwang (2006) jasno su istaknuli tri dimenzije koje obuhvaćaju globalizaciju. Prva je i najočitija dimenzija širenja i povećanja određenog broja ljudi koji sebe nazivaju organizacijom. Druga je širenje društvenog područja djelovanja organizacije koja je dominantna u tom području. Treća uključuje sva formalna organizacijska pravila i specifikacije uloga u organizaciji koje prodiru dublje u društveno okružje. Prava i odgovornosti detaljno su određeni, kao i mjerodavnosti i odnosi među članovima organizacije. Globalizacija mijenja odnose pojedinaca prema drugim ljudima, društvu u kojem žive, zapravo, mijenja odnos prema cijelom svijetu.

Riggs (2001) određuje četiri konteksta pojma globalizacije: vrijeme/prostor, dimenzija, uzročno-posljedični ciklus i perspektive globalizacije. Vrijeme kao kronološki kontekst – znanstvenici pod “sadašnjosti” podrazumijevaju vrijeme nakon industrijske revolucije, a neki poslije internetsko razdoblje. Vremenski, globalizacija se pojavila kad je Kolumbo povezao Stari i Novi svijet. Dimenzija – svaka znanstvena disciplina stvara pojam globalizacije koji je u skladu s njezinim sadržajem:

- **ekonomija:** trgovina, novac, korporacije, bankarstvo, kapital
- **politologija:** upravljanje (vlast), ratovi, mir, vladine organizacije, nevladine organizacije, režimi
- **sociologija:** zajednice, sukobi, klase, nacije, dogovori
- **psihologija:** pojedinci kao subjekti i objekti zbivanja u svijetu
- **antropologija:** preklapanje kultura, prilagođivanje, sukobi, stapanje
- **komunikologija:** informacija kao znanje i alat, Internet
- **geografija:** sve što može biti fiksirano u prostoru (Riggs, 2001: 4).

Uzročno-posljedični ciklus stalna je interakcija, tj. rezultat povratne informacije koja utječe na uzrok.

Suvremeno društvo zahvaćeno globalizacijskim procesima stalno je pod udarom brzog protoka ljudi, informacija, proizvoda. Zahvaljujući globalizaciji odnosi među zemljama postaju sve

intenzivniji, a ljudi dobivaju informacije iz cijelog svijeta pa počinju globalno razmišljati i na drugi način shvaćati svijet. Da bi se moglo pratiti samu globalizaciju, mora se stalno ulagati u znanje, tehnologije, istraživanje i razvoj. Bedeković (2013: 81) ističe da “(...) slobodan protok informacija na globalnoj razini omogućava virtualnu nazočnost i neposredno sudjelovanje u različitim zbivanjima, neovisno u kojem se dijelu svijeta događaju.” Bez priključenja globalizaciji počne se zaostajati, što je iznimno teško nadoknaditi. Svijet se otvara, dostupniji je i praktički smanjen pa se potvrđuje dobro poznata uzrečica o svijetu kao globalnom selu. Globalizacija je omogućila slobodu kretanja ljudi, informacija, roba i kapitala te ukidanje granica. Rezultat globalizacije uključivanje je država u nadnacionalne saveze kao što su NATO i EU.

Kaluđerović (2008: 20) upozorava da “(...) u ekonomiji bez državnih granica nacionalne vlade su svedene jedva na nešto više do transmisiju globalnog kapitala, ili su naprosto posredne institucije između sve moćnijih domicilnih, regionalnih i globalnih organizama upravljanja.” Svaka država koja se odlučila za ulazak u NATO odnosno EU morala se odreći dijela svoje samostalnosti i prilagoditi uvjetima koji vladaju u savezima. Globalizacija je proces koji traje i stalno se razvija, a jasne su naznake nekog od oblika globalne kulture, politike i načina života. Lončar (2005: 102) navodi da je globalizacija: “(...) proces ujedinjavanja svijeta u jednu cjelinu ili jedan sustav, što je moguće zahvaljujući sveukupnom stalnom informacijskom i komunikacijskom tehnološkom napretku.”

3.6.2. Utjecaj globalizacije na vojno obrazovanje

Brojne međunarodne institucije, poput Svjetske banke, Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD), Organizacije Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu (UNESCO), Europske komisije (EC) i drugih, imaju jasno određene ciljeve obrazovanja. Vojno obrazovanje također je sve podložnije događanjima na globalnoj sceni. Promjene se prije svega odnose na održavanje zajedničkih politika nadnacionalnih saveza NATO-a i EU-a. Svi se nastavni planovi i programi vojnih škola usklađuju s Bolonjskom deklaracijom, NATO-ovim smjernicama za obrazovanje i individualni trening (Bi-SC Education and Individual Training Directive (E&ITD) 075-007) i dokumentom Compendium of the European Military Officers Basic Education. Cilj je NATO-ovih smjernica za obrazovanje i individualni trening odrediti procese i procedure koji podupiru zajedničko vojno obrazovanje članica NATO-a. Sva su usklađivanja provedena tako da se postigne uravnoteženost obrazovanja u vojnim školama koje su u Europskoj uniji ili u članicama NATO saveza.

Usklađivanje vojnog obrazovanja nastaje iz potrebe da časnici suvremenih oružanih snaga rade, žive i međusobno komuniciraju i sve više sudjeluju u međunarodnim operacijama po cijelom svijetu. Važno je da polaznike osposobi za razumijevanje i sudjelovanje u raspravama o složenim društvenim, političkim, ekonomskim i ekološkim pitanjima. U godišnjem izvješću Konzorcija Partnerstva za mir (*Partnership for Peace Consortium – PfPC*) navodi se da:

“(…) Radna skupina za razvoj obrazovanja (*Education Development Working Group – EDWG*) pridonosi profesionalizaciji časnika, dočasnika i civila koji su djelatnici ministarstva obrane članica NATO-a i partnerskih zemalja s namjerom da njihove vojne škole budu kompatibilne s euroatlantskim standardima i vrijednostima. Fokusrana je na dva ključna elementa koja je potrebno ugraditi u vojno obrazovanje:

- razvoj kurikularnih alata u obrazovanju i treningu modernih oružanih snaga
- poučavanje i usvajanje metoda koje pokazuju najbolje rezultate u euroatlantskim zemljama te organizaciju institucija vojnoobrazovnog sustava” (Annual Report, 2014).

Globalizacija djeluje na vojno obrazovanje u nekoliko ključnih elemenata: korištenje zajedničkog jezika, informacijsko-komunikacijskih tehnologija, zajedničke literature, provedbe multinacionalnih vježbi i seminara. Prvi ključni element je jezik. Danas je engleski jezik dominantan jezik komunikacije u NATO-u i Europskoj uniji. Zajednički jezik, koji bi bio razumljiv svima, jedan je od većih izazova u globalnom svijetu. Katunarić (2010: 106) navodi da je “(…) obilježje kulturne globalizacije ekspanzija anglofonije, tj. hegemonije engleskog jezika i audiovizualne produkcije na tom jeziku.” Znanje engleskog jezika omogućuje pristup većini istraživačkih i nastavnih materijala te školovanje u brojnim članicama Europske unije te u Sjedinjenim Američkim Državama. Svi tečajevi i literatura koji su predviđeni za strane polaznike vojnih škola na engleskom su jeziku.

Sljedeći je ključni element korištenje informacijsko-komunikacijskih tehnologija. Omogućuje praćenje e-predavanja, e-tečajeva, e-knjžnica, društvenih mreža, učenje stranog jezika, sudjelovanje u debatnim skupinama, dopisivanje e-poštom i dr. Jakovljević, Marin, Čičin-Šain (2012) napominju da je napredak u informacijsko-komunikacijskoj i proizvodnoj tehnologiji uvelike omogućio razvoj globalizacije. Informacijsko-komunikacijske tehnologije olakšale su pristup raznim vrstama izvora znanja i poboljšale kvalitetu poučavanja korištenjem “mješovitog” poučavanja (*Blended Learning*)²⁸. Nove su tehnologije omogućile pojednostavnjenje komunikacije među znanstvenim ustanovama iz cijelog svijeta.

²⁸ “Složeni didaktički sustav koji se služi metodama klasične nastave uz informatički podržanu nastavu” (Bonk, Graham, 2005: 5).

Treći je ključni element korištenje zajedničke relevantne literature. “Globalizacija u kojoj Internet igra važnu ulogu imala je utjecaja na strukturiranje obrazovnih sustava i realizaciju procesa učenja” (Panian, 2002: 2). Dostupnost e-knjiga i literature koja se koristi u vojnom obrazovanju omogućila je izjednačavanje kvalitete predavanja u svim vojnim školama koje rade po usklađenim programima. Zubac, Tominac (2012: 71) ističu da e-knjižnice “(...) osiguravaju pristup širokom spektru knjižničnih usluga namijenjenih domicilnim i udaljenim korisnicima.”

Zadnji je ključni element provedba zajedničkih multinacionalnih vježbi i seminara. Na njima se može vidjeti osposobljenost časnika OSRH tijekom rada s časnicima iz drugih članica NATO saveza. Mogu se provjeriti standardni operativni postupci (SOP) pri provedbi neke zadaće ili radnje. Kvalitetnom provedbom multinacionalnih vježbi i seminara lako se mogu usporediti kompetencije stečene tijekom vojnog obrazovanja.

Obrazovanje postaje pokretač globalizacijskih promjena, a istodobno je pod njihovim snažnim djelovanjem. Neosporno je, dakle, da je postalo važnije nego ikad dosad. Međutim, važno je znati da samo usklađivanje vojnog obrazovanja ne utječe na obrazovna postignuća i ishode. Upitno je koliko može pridonijeti razvoju dočasnika i časnika ako se ne promatra ukupan sadržaj i kvaliteta nastavnih planova i programa. Nužna su također stručna usavršavanja i daljnja školovanja vojnih nastavnika čime se uvelike pridonosi kvaliteti vojne nastave. Utjecaj globalizacije na vojno obrazovanje pruža nove mogućnosti školovanja i istraživanja koja nisu ograničena nacionalnim granicama. Globalizacija znatno utječe na razvoj i smjer vojnog obrazovanja, neovisno o tome je li riječ o korištenju zajedničkog jezika, informacijsko-komunikacijskim tehnologijama, literaturi odnosno provedbi multinacionalnih vježbi i seminara. Mobilnost polaznika vojnih škola i nastavnog kadra, provedba zajedničkih istraživanja, razvijanje kompatibilnih nastavnih planova i programa te primjena suvremenih nastavnih metoda samo su neki od odgovora vojnog obrazovanja na izazove globalizacije. Ključni će izazov vojnog obrazovanja biti uspostavljanje međunarodno priznatih standarda kvalitete koji će mu pomoći da se i dalje razvija u međunarodnom okružju.

3.7. Vrste vojnih škola

Da bi vojne škole mogle ispuniti svoju osnovnu ulogu, tj. osposobiti vojnike, časnike i dočasnike za što kvalitetniju provedbu dobivenih zadaća, moraju organizirati i provesti primjerenu izobrazbu. “Iako kvalitetno obrazovanje ne možemo (lako) definirati, kvalitetu uvijek možemo prepoznati” (Glasser, 1994: 17). Da bi to mogle provesti, moraju imati dobru organizacijsku

strukturu te nastavnike i okružje koji će biti poticajni. Pravilnik o izobrazbi (Narodne novine, br. 19/17) definira sve izobrazbe i vrste školovanja koje se provode u OSRH ili izvan njih za potrebe OSRH. Izobrazbama u smislu Pravilnika smatraju se sljedeće:

- slijedno-rastuće dočasničke i časničke izobrazbe na Hrvatskom vojnom učilištu
- funkcionalne izobrazbe koje se provode u okviru ustrojstvenih jedinica Oružanih snaga i u civilnim obrazovnim ustanovama i znanstvenim organizacijama u Republici Hrvatskoj
- učenje stranih jezika u vojnim i civilnim obrazovnim institucijama
- međunarodna vojna izobrazba
- stručna osposobljavanja i usavršavanja koja se provode u civilnim obrazovnim ustanovama i znanstvenim organizacijama u Republici Hrvatskoj.

Sukladno Strateškom pregledu obrane (Narodne novine, br. 101/13), Hrvatsko vojno učilište transformirat će se u visokoobrazovnu ustanovu usklađenu u skladu s propisima koji uređuju visoko obrazovanje i znanstvenu djelatnost u Republici Hrvatskoj te u skladu s procesima Bolonjske deklaracije i nastojanjima NATOa za primjenu najviših akademskih standarda u području vojne izobrazbe. Sukladno DPR-u, Hrvatsko vojno učilište provodit će izobrazbu za potrebe Oružanih snaga i nadležno je za provedbu znanstveno-istraživačke djelatnosti. Njegove će ustrojstvene cjeline biti Zapovjedništvo, Dekanat, Centar vojnih škola “Petar Zrinski”, Centar za obrambene i strateške studije “Janko Bobetko”, Središte za strane jezike “Katarina Zrinska” i Dom HVU-a. U sklopu Centra vojnih škola “Petar Zrinski” bit će: Ratna škola “Ban Josip Jelačić”, Intergranska zapovjedno-stožerna škola “Blago Zadro” i Časnička škola “Andrija Matijaš Pauk” (Kadetska bojna, Satnija Temeljne časničke izobrazbe i Satnija Napredne časničke izobrazbe) te Dočasnička škola “Damir Tomljanović Gavran”.

Dočasnička škola “Damir Tomljanović Gavran”

Zadaća je Dočasničke škole izobrazba dočasničkog kadra za potrebe svih dočasničkih dužnosti u OSRH, od postrojbi, zapovjedništava grana i drugih ustrojstvenih cjelina. Obuhvaća četiri razine: Tečaj za razvoj temeljnih sposobnosti vođenja, Temeljnu dočasničku izobrazbu, Naprednu dočasničku izobrazbu i Visoku dočasničku izobrazbu. Od rujna 2015. nosi ime heroja Domovinskog rata Damira Tomljanovića Gavrana.

Časnička škola “Andrija Matijaš Pauk”

U Časničkoj školi provodi se prva i druga razina izobrazbe časnika u Oružanim snagama Republike Hrvatske. Od rujna 2015. nosi ime heroja Domovinskog rata Andrije Matijaša Pauka. Prva je razina izobrazbe Temeljna časnička izobrazba (TČI) i na njoj se kandidati koji su završili vojno-civilnu izobrazbu osposobljavaju za prvu časničku dužnost, kao i za niže zapovjedne i stožerne dužnosti unutar grana Oružanih snaga Republike Hrvatske, na Hrvatskom vojnom učilištu i u Zapovjedništvu za potporu. Traje deset mjeseci i provodi se na HVU-u i u postrojbama OSRH. Uspješnim završetkom te razine izobrazbe polaznicima se dodjeljuje prvi časnički čin (poručnik).

Druga je razina Napredna časnička izobrazba (NČI). Traje šest mjeseci i provodi se na Hrvatskom vojnom učilištu i u postrojbama OSRH. Na njoj se osposobljavaju časnici čina poručnika i natporučnika. Druga je razina časničke izobrazbe ujedno i zadnja razina granske izobrazbe.

Osim navedenih časničkih izobrazbi, u sklopu Časničke škole nalazi se i Kadetska bojna. Njezina je zadaća sudjelovanje u pripremi i provedbi vojne obuke kadeta²⁹ tijekom akademskih godina preddiplomskih sveučilišnih vojnih studijskih programa³⁰. U sklopu obuke provode se tri vojna kampa radi usvajanja potrebnih znanja, vještina i sposobnosti nužnih za pohađanje Temeljne časničke izobrazbe.

Intergranska zapovjedno-stožerna škola “Blago Zadro”

Intergranska zapovjedno-stožerna škola “Blago Zadro” treća je razina izobrazbe časnika u Oružanim snagama Republike Hrvatske. Traje deset mjeseci i na njoj se stječu znanja i vještine potrebni za planiranje, zapovijedanje i vođenje ratnih i neratnih operacija u nacionalnim i multinacionalnim zapovjedništvima, stožerima i operacijama na bojištu. Časnici stječu znanja važna za razumijevanje međuodnosa elemenata nacionalne moći i njihova utjecaja na vojne djelatnosti u miru i ratu. Osposobljavaju se za ovladavanje temeljnim odrednicama združenog ratovanja, primjenu načela združivanja snaga i teorijske osnove združenog ratovanja, obnašanje svih vrsta dužnosti

²⁹ Kadet je stipendist Oružanih snaga RH koji svoja prava i obveze ostvaruje sukladno ugovoru potpisanom s MORH-om o školovanju odnosno stipendiranju na sveučilišnim studijskim preddiplomskim programima koji se provode na Hrvatskom vojnom učilištu “Dr. Franjo Tuđman”.

³⁰ Kadeti se školuju za časnike sljedećih rodova Hrvatske kopnene vojske:

- borbeni rodovi: pješništvo, oklopništvo
- rodovi borbene potpore: topništvo, protuzračna obrana, inženjerija, veza, nuklearno-biološko-kemijska obrana, motrenje i navođenje, vojnoobavještajni rod i vojna policija.

u združenoj taktičkoj postrojbi razine brigade, obnašanje funkcionalnih dužnosti stožernog časnika u zapovjedništvima i stožerima grana te pripremu i provedbu operacija potpore miru. Osim pripadnika Oružanih snaga RH, Intergransku zapovjedno-stožernu školu pohađaju i strani polaznici.

Ratna škola “Ban Josip Jelačić”

Ratna škola četvrta je i najviša razina izobrazbe časnika u Oružanim snagama Republike Hrvatske. Traje deset mjeseci. Njezina je zadaća osposobljavanje časnika za stratešku razinu zapovjednih i stožernih dužnosti. Obuhvaća četiri područja: sigurnost, upravljanje obranom, nacionalnu vojnu strategiju te strategiju i umijeće ratovanja. Završena Ratna škola jedan je od uvjeta za promaknuće u čin brigadnog generala/komodora. Časnici se nakon završetka Ratne škole raspoređuju na najviše dužnosti u području nacionalne sigurnosti i obrane. Polaznici su visoki časnici OSRH, zaposlenici tijela državne uprave Republike Hrvatske te pripadnici stranih oružanih snaga. Predavači su profesori, znanstvenici, vojni i civilni dužnosnici iz zemlje i inozemstva. Predavanja u Ratnoj školi održavaju i predsjednici Republike, Sabora i Vlade, kao i drugi visoki dužnosnici.

4. KULTURA VOJNIH ŠKOLA

4.1. Kultura kao stil življenja

Kultura (lat. *cultura* prema glagolu *colere*, obrađivati, brinuti se, očuvati, njegovati) jedna je od osobina koju ima samo čovjek, odnosno ljudsko društvo. Prema jednoj od definicija, kultura obuhvaća običaje, ideje, vjerovanja i dr. određene države ili društvene grupe. Tylor³¹ (1820: 1) definira kulturu kao “(...) složenu cjelinu koja uključuje znanja, vjerovanja, umjetnost, moralna načela, pravo, običaje i sve druge mogućnosti i navike koje je stekao čovjek kao član društva. Kultura je u stanju istražiti opća načela među različitim društvima (...) i proučavati mišljenje i djelovanje samog čovjeka.” Kulturu se otad različito definira, ovisno o autoru, vremenu, društvu. Raznolikost u definiranju pokazuje da je kultura teško objašnjiv pojam, a prema jednoj definiciji, ona je “(...) u općem smislu ono što su ljudi napravili od sebe i svijeta” (Pedagoška enciklopedija, 1989: 420). Kultura je nešto po čemu se može prepoznati identitet nekog čovjeka, skupine, grupe, manjine, nacije i naroda. Ne može biti sama za sebe, zatvorena u svojem svijetu. Kulture se svakodnevno susreću i komuniciraju, a znatno se razlikuju, primjerice, u neverbalnoj komunikaciji (izrazi ljutnje, prijezira, gađenja, straha, sreće, tuge itd.). Kulture reguliraju kako se koriste ti izrazi. U toj komunikaciji svaka se kultura predstavlja, provjerava, potvrđuje i razvija. “Prema tome, kultura predstavlja obrazac samobitnosti, obrazac čovjekova identiteta, pri čemu različiti simbolički elementi od jezika do društvenih običaja služe kao označitelji osobnosti, odnosno granice skupne pripadnosti” (Jagić, Vučetić, 2013: 20). Kultura se uvijek ističe susretne li se s drugom i drukčijom, a raširila se u gotovo svim segmentima društva: kultura mladih, menadžmenta, pop kultura, kultura vjere, etička kultura, zdravstvena kultura itd.

Iako je sam pojam vrlo složen, većina ljudi ima predodžbu o tome što je kultura. Kultura se odnosi na uobičajene načine gledanja na okolinu koja nas okružuje, na vrednote i prioritete u životu, uvjerenja, ideje, tumačenja i društvene norme koje se uzimaju *zdravo za gotovo*. Hofstede vrlo sintetički definira kulturu navodeći: “(...) kultura je kolektivno programiranje uma koje razlikuje pripadnike jedne skupine ili kategorije ljudi od drugih” (Hofstede, 1998: 2). Kulturu u širem smislu također nije lako definirati jer na nju utječu načela, vjerovanja i vrijednosti koji određuju percepciju, stavove, očekivanja, komunikacijske interakcije i obrasce ponašanja. Eagleton (2000) navodi

³¹ Sir Edward Burnett Tylor (1832. – 1917.), osnivač moderne antropologije i jedan od prvih znanstvenika koji je koristio pojam kulture u univerzalnom i ljudskom smislu.

da kultura znači dijalektički odnos između umjetnog i prirodnog, zapravo sve ono što čovjek čini svijetu i što svijet čini čovjeku. Čovjek živi u prirodi i s prirodom i od samog početka pokušava je oblikovati prema svojim potrebama, tj. stvarati neki oblik kulture. “Kultura je također nastala kao proizvodnja, proizvedena je i ‘živjela’ sukladno njezinu funkcionalnom odgovoru na fizičke i duhovne potrebe društva” (Cifrić, 2009: 70). Može se reći da je kultura sve ono što je proizveo čovjek i da je zapravo nešto različito od prirode. Mesić (2006: 234) ističe da je kultura određena “(...) prije svega načinom na koji različite zajednice zauzimaju određen teritorij i obrascima unutarnje komunikacije njihovih članova u svakodnevnom životu.” Kultura povezuje u cjelinu zadatke, norme i vrijednosti koje je društvo dogovorilo i prihvatilo. Radi lakšeg predočivanja, kulturu se može usporediti sa stablom (Biloslavo, 2007). Korijeni su osnovne navike koje su ljudi stekli i koje se prenose iz generacije u generaciju; deblo su vrijednosti i dobra te obuhvaćaju usvojene oblike ponašanja, a pojavnici su oblici vanjski dijelovi stabla.

Promatra li se vojnika u njegovoj postrojbi, uočava se da se ponaša prema pravilima, uči i zna koristiti svoje osobno naoružanje, zna se zaštititi, maskirati, prima zapovijedi nadređenih, provodi dobivene zadatke i izvještava o njihovoj provedbi. Veći dio tih normi izvodi se iz općeg shvaćanja kulture, uključujući i obrazac društvenih normi koji se odnosi na služenje u vojsci i provedbu dobivenih zapovijedi.

U priručniku namijenjenom pripadnicima oružanih snaga SAD-a navedena je sljedeća definicija kulture:

“(...) kultura je ‘mreža značenja’ koju dijele članovi nekog društva ili skupine u društvu, odnosno:

- sustav zajedničkih uvjerenja, vrijednosti, običaja, ponašanja i artefakata koji članovima društva omogućuje da se lakše nose sa svijetom i jedni s drugima
- nešto naučeno enkulturacijom³²
- nešto zajedničko svim članovima društva jer ne postoji ‘kultura pojedinca’
- uzorak, što znači da ljudi u društvu žive i razmišljaju na način koji je određen nekim obrascima ponavljanja.

³² Enkulturacion je proces kojim osoba uči zahtjeve svoje kulture te usvaja primjerene ili potrebne vrijednosti i ponašanja. Utjecaji koji kao dio tog procesa ograničavaju, usmjeravaju ili oblikuju pojedinca, bilo to namjerno ili ne, uključuju roditelje, ostale odrasle osobe i vršnjake. Ako je uspješna, enkulturacion rezultira sposobnostima na području jezika, vrijednosti i običaja te kulture.

- nešto promjenjivo, kroz socijalne interakcije među ljudima i skupinama
- nešto proizvoljno, što znači da vojnici sami trebaju odrediti što se u društvu smatra pravim i krivim, dobrim i lošim
- nešto što se smatra uobičajenim uzeti zdravo za gotovo.” (Counterinsurgency Field Manual 3-24, 2006: 89-90).

Svaka se organizacija oslanja na tradiciju i okružje te ovisi o njima. Što je tradicija dugo-vječnija, sama je kultura izrazitija i prepoznatljivija i lako se mogu odrediti vrijednosti koje razvi-ja. Knežević-Florić (2008) navodi da je kultura svijest o pripadnosti korpusu zajedničkih vrijedno-sti. Jedna od definicija govori da je “(...) kompleks pravila o prihvatljivom ponašanju unutar neke ljudske zajednice, sve djelatnosti koje su u skladu s tim pravilima, te materijalne i duhovne tvore-vine koje su rezultat tih djelatnosti” (Supek, 1989: 149). Finnan i Swanson (2010: 65) definiraju da je kultura “(...) nešto što nas okružuje, daje smisao našem svijetu i stalno se nadograđuje kroz naše interakcije s drugima i preko naših razmišljanja o životu i svijetu.” Kulturu oblikuju mnogi čimbe-nici kao što su povijest, vjera, etnički identitet, jezik i nacionalnost. Razvija se kao odgovor na različite pritiske i utjecaje, uči se socijalizacijom i nije nasljedna. Ukratko, pruža objektiv kroz koji njezini pripadnici vide i razumiju svijet.

Schein (2010: 14-16) upozorava da nije lako opisati sam model kulture jer ga treba detaljno proučavati. Smatra da se kultura sastoji od: uočenih pravila ponašanja u ophođenju, grupnih normi, prihvaćenih vrijednosti, formalne filozofije, pravila igre, podneblja, izgrađenih vještina, navika raz-mišljanja, mentalnih modela odnosno jezičnih paradigmi, zajedničkih značenja, metaforičnih kori-jena ili simbola i formalnih obreda/običaja i proslava. Navedeni pojmovi i pojave sastavni su dio kulture ili odražavaju kulturu koja podržava različite zajedničke vrijednosti članova grupe. Da bi se mogla shvatiti i razumjeti bilo koja kultura, mora se voditi računa o četirima bitnim sastavnica-ma (Haskins, 2010: 81-82): političkom sustavu, gospodarstvu, društvenim institucijama (banke, školski sustav, stupanj obrazovanja, snage sigurnosti, radnički sindikati, sve do nogometnih klubova) i kulturi. Koncept kulture podrazumijeva strukturnu stabilnost, dubinu, širinu, strukturiranje ili integraciju. Osim navedenog, moraju se uključiti unutarnje demografske varijable (dob, spol, pre-bivalište), varijable stanja (socijalne, obrazovne, gospodarske) i sklonosti (formalne i neformalne), te etnografske (narodnost, jezik i vjerska pripadnost). Connerley i Pedersen (2005) te McDaniel i Samovar (2015: 10-11) navode glavne značajke kulture: uči se, prenosi generacijski, simbolična je, dinamična i etnocentrična. Ističu da ljudi pri rođenju nemaju nikakvu spoznaju o kulturi, ali se interakcijom, zapažanjima i oponašanjem, odgovarajućim načinima promišljanja, osjećanjem i po-našanjima usvaja ispravno funkcioniranje u određenom kulturnom okružju. O svojoj kulturi najviše

se uči od članova obitelji, učitelja, vršnjaka, iz knjiga, brojnih zajednica, osobnim zapažanjem te iz dostupnih izvora informacija. Kultura je veza s prošlošću i nada za budućnost. Riječi, geste i slike simboli su koji služe izgradnji i prenošenju kulture. Otkrića poput baruta, nautičkog kompasa, penicilina ili nuklearne energije također sudjeluju u promjeni kulture jer nikad nije statična. Snažan osjećaj grupnog identiteta ili pripadanja dovodi do etnocentrizma, dakle ponašanja prema kojem se svoju kulturu smatra nadmoćnom u odnosu na druge.

Uzme li se u obzir navedeno, jedna od najprihvatljivijih i najjednostavnijih definicija bila bi ona prema kojoj je kultura: "(...) skup zajedničkih uvjerenja, vrijednosti i pretpostavki određene skupine ljudi koji uče jedni od drugih te uče druge da su njihova uvjerenja, vrijednosti i stavovi ispravni" (Moua, 2010: XV). Stoga slijedi da je kultura ukupnost ljudskog djelovanja koje se uči i prenosi s koljena na koljeno i koje se s vremenom razvija. Kultura je elastična i fleksibilna, stječe se, uči i nije nasljedna. Umjesto da novi članovi organizacije mijenjaju kulture, događa se obratno, sudionici se prilagođuju i prihvaćaju uvjerenja koja dominiraju u organizaciji čiji su dio.

Svaka se osoba odražava i izražava u svojoj kulturi. Kultura izravno utječe na kvalitetu života čovjeka, a čovjek svojim radom utječe na razvoj kulture. Nažalost, kultura može negativno utjecati na čovjeka ako se ne uspije prilagoditi okolini u kojoj živi i društvu koje ga okružuje. Ljudi imaju jednostavne svakodnevne rutine. Iako se čine jedinstvenima, svaka osoba ima nešto drukčije, jače ili slabije određeno. Inglis (2005: 3) navodi da "(...) različiti ljudi imaju različite vrste svakodnevnog života koje su sastavljene od svakodnevne rutine i raznih aktivnosti u koje su uključeni, a ovise o njihovu društvenom položaju." Kultura se ne može promatrati kao cjelina. Teško može biti cjelokupan način života društva jer se društvena kultura sastoji od više različitih supkultura u koje pripada i organizacijska kultura. Društvo je složena mreža u kojoj se nalaze različite interesne skupine, a jedna je od njih i vojna organizacija. Pripadnici vojne organizacije žive u skladu s njezinim vrijednostima. Sama struktura dnevnog rada i vremena prilagođena je vojnom životu. Rano ustajanje, tjelovježba, zajedničko objedovanje, postrojavanja, strogo poštivanje propisanog radnog vremena, redovito izvješćivanje i dr. razvijaju i pojačavaju utjecaj vojne kulture u svakodnevnom životu. U vojsci velik utjecaj na razvoj kulture ima sam zapovjednik postrojbe. Zapovjednik pridonosi stvaranju pozitivne klime kad njegovo ponašanje odražava kompetenciju i temeljne vrijednosti, uvjerenja i pretpostavke postrojbe. Nasuprot tomu, članovi koji su posvećeni kulturi postrojbe neće prihvatiti kulturu koju im želi nametnuti zapovjednik ako ona proturječi kulturnim vrijednostima, uvjerenjima i pretpostavkama koje su već usvojili.

4.2. Određenje vojne kulture

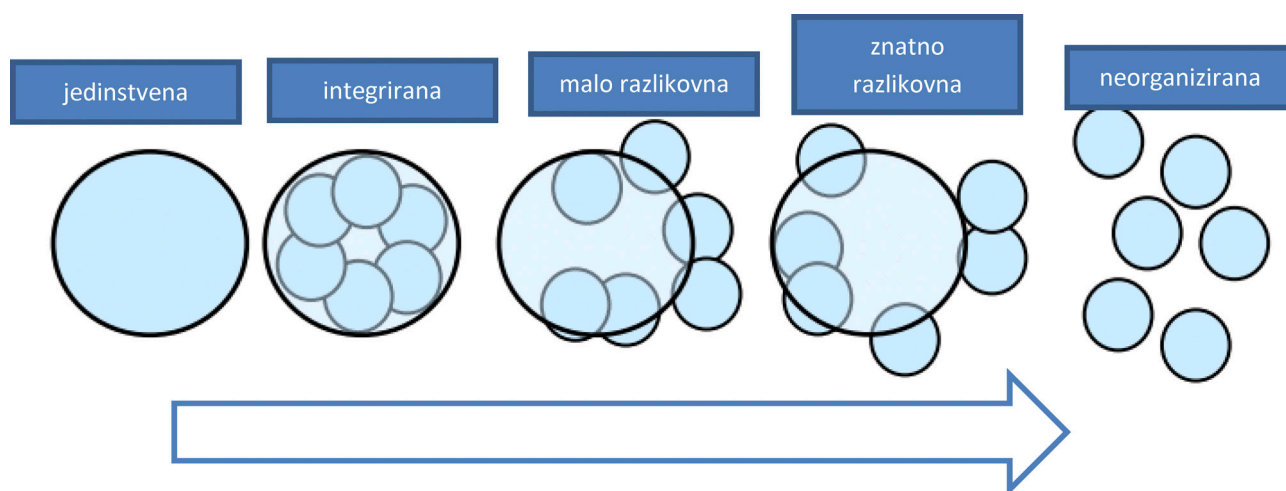
Samo pristupanje u oružane snage znači odricanje od dijela privatnog života. Potrebno je puno vremena i truda da se postane vojnik, dočasnik ili časnik. Vojska je vrlo uspješna organizacija koja se trudi stvoriti čovjeka koji njoj odgovara. Od samog početka pojedinac postaje dio kulture u kojoj je individualnost potisnuta, izvršenje zadaće i misije ima prednost nad osobnim problemima, a žrtvovanje za više ciljeve dio je svakodnevice. Supek (1989: 149) ističe da je “(...) u održavanju kontinuiteta kulture (pa i vojne) najvažnija tradicija, proces kojim se izabrani aspekti naučenog ponašanja i djelovanja prenose s generacije na generaciju.” Kad civilna osoba promijeni posao ili ode na drugo mjesto raditi zbog boljih primanja, ne mora u potpunosti promijeniti način života. Vojna perspektiva razlikuje se od civilne po tome što se pripadnost vojsci smatra povlasticom. Djelatne vojne osobe trebaju se ponašati tako da ne ugrožavaju vjerodostojnost i povjerenje građana, da savjesno i odgovorno obnašaju dužnosti, savjesno provode sve dobivene zadaće te poštuju zakonske i druge norme kojima se uređuju obveze i odgovornosti.

Vojna organizacija, kao jedna od najstarijih i tradicionalno najistaknutijih organizacija, specifično je radno okruženje i kultura. Većina vojnih osoba radi u vojnim objektima³³ u koje je ograničen ulazak. Naglašen je osjećaj pripadnosti vojnoj organizaciji. Djelatne vojne osobe i kadeti nose službene odore što ih odvaja od civila. Vojne organizacije zahtijevaju puno od svojih djelatnika: 24-satnu dostupnost, specifične radne smjene, strog raspored dnevnih aktivnosti, obvezatna javljanja nadređenima, bezuvjetno poštivanje zadanih rokova, provjere tjelesnih sposobnosti, strogo regulirano ophođenje, zabranu javnog istupanja, premještaje za potrebe službe u druga mjesta rada, zabranu sindikalnog organiziranja itd. Buck (1981) navodi da za vojnika, dočasnika i časnika vojna znanja i kompetencije nisu dovoljni, nego se moraju povezati s hrabrošću, odanošću, poslušnošću, podređenosti postrojbi i moralnim načelima.

Pripadnici oružanih snaga svjesni su da njihov posao može biti potencijalno opasan za njihov život. Sve su djelatne vojne osobe naoružane i obučene za rukovanje naoružanjem i za korištenje zaštitne opreme. Tijekom vojne obuke uče i usvajaju vojne običaje, vojno ophođenje, vojne vrijednosti i etiku, uključujući i to kako slušati i slijediti zapovijedi te kako funkcionirati unutar vojnog zapovjednog lanca, što je presudno za njihov uspjeh u vojnoj službi. Hofstede (1994: 9) napominje da vrijednosti imaju plus i minus stranu: dobar-loš, prljav-čist, ružan-lijep, neprirodan-prirodan te

³³ Sukladno Pravilniku o službi u Oružanim snagama Republike Hrvatske (Narodne novine, br. 91/09) vojni objekti su vojarne, skladišta, poligoni, taborišta, vježbališta i strelišta.

da se javlja razlika “(...) kako ljudi misle da bi svijet trebao biti u odnosu na ono što žele za sebe.” Ako je potrebno, vojska može legitimno koristiti i nasilne mjere u izvršenju dobivene zadaće. Zastupljena podređenost pojedinca u odnosu na skupinu, vojne osobe moraju biti spremne žrtvovati se za druge, u krajnjem slučaju dati i život ako je potrebno. Lergo (1994) navodi da kultura vojne organizacije utječe na ono što se može dogoditi, ali i na eskalaciju budućih događaja. Oružane snage imaju središnju ulogu u provedbi vojne operacije zbog raznovrsnih sposobnosti, provedbe planiranja, obrade informacija, operativnog rada, mogućnosti manevra, koncentracije vojne moći, a vojna kultura presudno utječe na izvršenje dobivene zadaće. U vojnoj organizaciji središnji elementi i vrijednosti kulture prenose se s generacije na generaciju, npr. hrabrost, taktičke vještine, emocionalna i fizička izdržljivost, odanost organizaciji i odlučnost ostvarivanja dobivene misije.



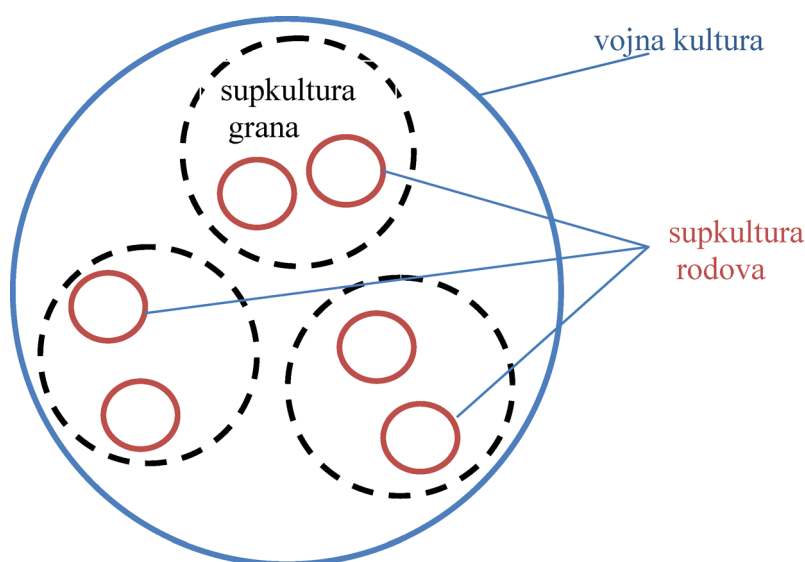
Slika br. 4: Oblici povezanosti supkultura (Hatch, 1997: 226)

Hatch (1997: 226) je prepoznao pet oblika povezanosti supkultura u velikoj organizacijskoj kulturi i to: jedinstvenu, integriranu, malo razlikovnu, znatno razlikovnu i neorganiziranu.

Za Oružane snage RH ne može se reći da imaju jednu i jedinstvenu kulturu. Dijelevaju se na tri grane³⁴: Hrvatsku kopnenu vojsku, Hrvatsku ratnu mornaricu i Hrvatsko ratno zrakoplovstvo i protuzračnu obranu (Zakon o obrani, Narodne novine, br. 73/13, 75/15, 27/16). Unutar grana Oružanih

³⁴ Grane Oružanih snaga su dijelovi Oružanih snaga u okviru kojih se provode pripreme i opremanje pojedinaca, postrojba i namjenski organiziranih snaga za izvršenje zadaća u određenim geografskim prostorima (kopno, more, zrak) čija je primarna zadaća održavanje potrebne razine bojne spremnosti operativnih postrojba. (Zakon o obrani, članak 41, stavak 3, Narodne novine, br. 73/13, 75/15, 27/16)

snaga RH su borbeni rodovi³⁵ (pješaštvo, oklopništvo, zrakoplovstvo i pomorstvo) i rodovi borbene potpore (topništvo, protuzračna obrana, inženjerija, veza, nuklearno-biološko-kemijska obrana (NBKO), motrenje i navođenje, vojna policija, vojnoobavještajni rod). Možemo zaključiti da Oružane snage RH imaju zapravo integrirani oblik povezanosti supkultura. Iz Slike br. 5 vidljivo je da se vojna kultura sastoji od supkultura grana, a supkultura grana od supkultura rodova.



Slika br. 5: Povezanost supkultura u vojnoj kulturi OSRH

Ako je kultura integrirana, supkultura poboljšava njezine dominantne vrijednosti. Supkulture grana i rodova usklađene su s vojnom kulturom te je podupiru i poboljšavaju.

Sve su organizacije različite, pa tako i vojne. Ljudi su jedinstveni zbog svoje osobnosti, a organizacijska kultura daje jedinstvenost i identitet svakoj organizaciji. Kao što ne postoje dvije identične osobe na svijetu, ne može se govoriti ni o postojanju dviju istovjetnih organizacija. Svaka je organizacija živi organizam: jedinstven, poseban, promjenjiv – jednom riječju: živ. Organizacija nastaje, raste, stari i nestaje – ima svoj životni vijek. Kultura će diktirati kako će organizacija reagirati na različite izazove. Vojna kultura se, prema jednoj definiciji “(...) stalno oblikuje kako se mijenja vojni pogled na okolinu te se stalno prilagođuje kako bi odgovorila na sadašnje i buduće izazove” (Siegl, 2008: 103). Okruženje u kojem se vojna organizacija danas nalazi brzo se mijenja

³⁵ Rodovi su dijelovi Oružanih snaga namijenjeni i osposobljeni za provedbu operacija svakom rodu svojstvenim oružnim ili neoružnim sustavima. Međusobno se razlikuju po opremi i naoružanju koje koriste, doktrini uporabe te sadržajima školovanja i obuke. (Odluka o rodovima, službama, strukama i njihovim specijalnostima, Narodne novine, br. 128/13)

pod utjecajem globalizacije, informatizacije, udruživanja u razne asocijacije (vojne i civilne), stalnih zahtjeva za smanjenje ljudstva i povećanje udarne snage. Zbog svega toga mora se mijenjati i vojna organizacija. Jedan je od bitnih čimbenika vojne organizacije hijerarhija i hijerarhijski način vođenja organizacije. Vrh hijerarhijske piramide čine visoki časnici i generali. Osnovni je sustav upravljanja vojnom organizacijskom cjelinom zapovijedanje i nadzor. Pripadnici oružanih snaga nose vojne odore po kojima su lako prepoznatljivi. Na odorama se nalaze oznake čina, prezime pripadnika, oznaka postrojbe, završene vojne škole te odlikovanja. Sparrow (2015) ističe da vojna kultura obično naglašava i pojačava stegu, odanost i solidarnost što znači da se može zahtijevati dodatna snaga od svakog pojedinca za izvršenje dobivene zadaće. Vojna kultura prenosi se s koljena na koljeno, s generacije na generaciju i razvija se kao nešto što se poštuje i nešto na što su ponosni svi pripadnici te im daje posebnost i prepoznatljivost.

Prema Murrayu (1999: 27): “Vojna kultura može biti najvažniji čimbenik ne samo za vojnu učinkovitost, nego i za procese koji su uključeni u vojne inovacije, što je ključno za pripremu vojne organizacije za sljedeći rat.” Smatra da vojna kultura obuhvaća etos i profesionalne attribute koji proizlaze iz iskustva i istraživanja te pridonose strukturi vojne organizacije i zajedničkom razumijevanju prirode rata. Vojska svoje postojanje temelji na provedbi vojnih operacija koje pokušava pojednostaviti standardnim operativnim postupcima i rutinom radi osiguranja stabilnosti i smanjenja neizvjesnosti. Rodik-Klarić (2008) napominje da se u stručnoj literaturi na hrvatskom jeziku termin vojna kultura gotovo ne pojavljuje te da se u svakodnevnom govoru pojam vojne kulture koristi u jednakom značenju kao u stručnoj literaturi, označavajući organizacijsku kulturu oružanih snaga. Kier (1995) objedinjuje definiciju organizacijske kulture s vojnom kulturom: “(...) organizacijska kultura skup je osnovnih pretpostavki i vrijednosti koje oblikuju zajednička razumijevanja i oblike prakse putem kojih se ta značenja izražavaju, potvrđuju i prosljeđuju članovima organizacije. Vojna kultura jesu vrijednosti i stavovi relevantni za vojne odnose s vanjskim okruženjem, a utječu na unutarnji rad organizacije” (Kier, 1995: 69-70).

Hull (2005) navodi da je vojna kultura posebna inačica organizacijske kulture. Organizacijsko-kulturna perspektiva društva vrijedna je po svojoj usredotočenosti na obrasce spoznaje i prakse same organizacije, uključujući i vojsku koja ima svoj povijesni razvoj te izgradnju metoda rada, rutine, očekivanja i osnovnih pretpostavki. Postoje vidljivi i nevidljivi znakovi organizacijske kulture. Vidljivi su statusni simboli (činoi), ceremonije (postrojavanja, smotre), priče, slogani (“Znanje je moć”), ponašanje, jezik i stil odijevanja zaposlenika (odora). Među nevidljive ubrajaju se zajedničke vrijednosti, vjerovanja, pretpostavke, stavovi i osjećaji zaposlenika. Navedeni znakovi organizacijsku kulturu čine višedimenzijskim konceptom koji podrazumijeva različite aspekte

života i stilove ponašanja koji utječu na povezanost i dvosmjerni utjecaj različitih dimenzija unutar organizacije. Vojna kultura obuhvaća vrijednosti, običaje, tradiciju i filozofiju temeljem kojih se stvara zajednička prepoznatljivost u određenom vremenu. Vojne organizacije specijalizirane su za opasne situacije i uporabu naoružanja. Calahan je u istraživanju jasno istaknuo: “Vojnu kulturu identificira timski napor za postizanje uspjeha u borbi: stega, poslušnost i odanost hijerarhijskom zapovjednom lancu kao bitna vojna vrlina” (Calahan, 2002: 3).

Vojnu kulturu oblikuje nacionalna kultura i čimbenici kao geopolitički položaj i povijesna iskustva koja grade nacionalnu vojsku. Riječi kao čast, integritet, hrabrost i snaga u središtu su vojne kulture i imaju velik utjecaj na svaki aspekt kulturnog identiteta. Vojna kultura temelj je na koji se nadograđuju ostali čimbenici koji generiraju trajnu promjenu. Pielmus (2013: 377) ističe: “Ako se ljudi mogu razlikovati prema osobinama koje ih čine jedinstvenim u odnosu na druge, ono što razlikuje organizacije od drugih njihove su široko rasprostranjene i jedinstvene značajke.” Vojne organizacije u skladu su sa svojom unutarnjom organizacijom i kulturom strogo hijerarhijski vođene. Da bi mogle izvršiti dobivene zadaće, strukturirane su po načelima centralizacije i autoriteta te se oslanjaju na moral i domoljublje svojih pripadnika. Kultura vojnih organizacija temelji se na protuindividualističkim i protutržišnim ideologijama.

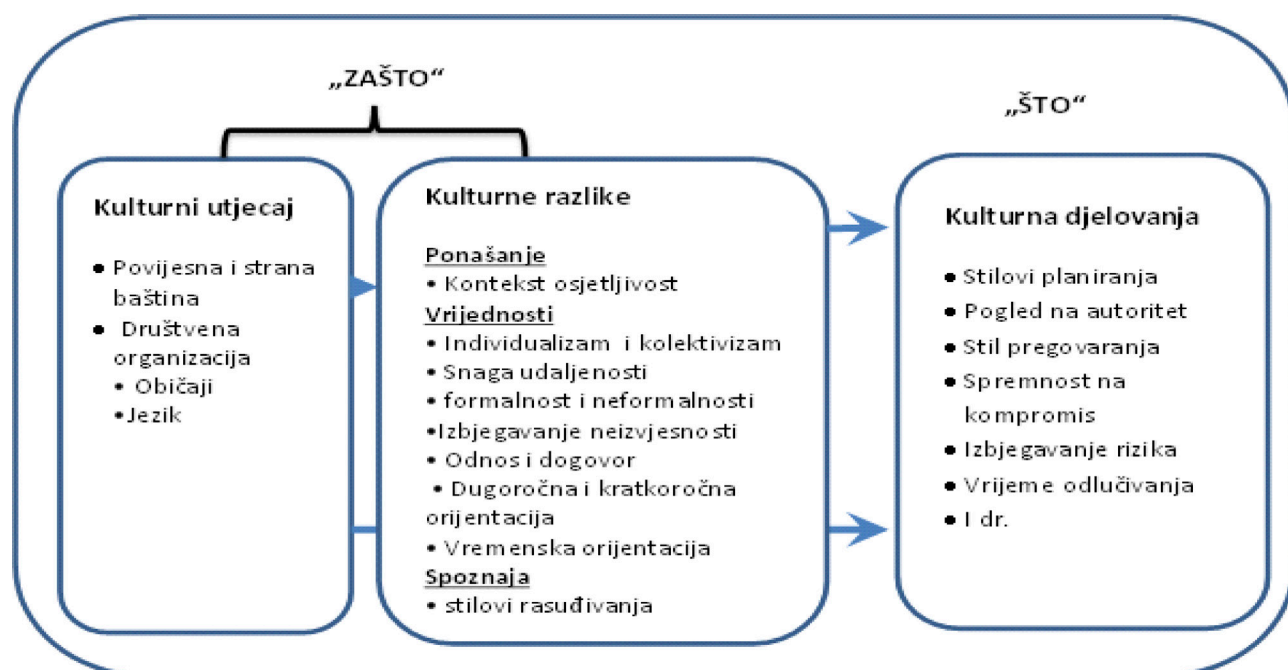
Pielmus (2013) navodi najvažnija načela i ključne elemente na kojima se temelji ustroj i rad vojnih organizacija:

- “(…) – **racionalna i formalna struktura organizacije** – jasna podjela organizacije prema hijerarhiji kojoj nadređeni odgovara na hijerarhijskoj razini; statusi i uloge jasno su definirani za svakog člana; vještine su strogo podijeljene i uspostavljeni su odnosi među hijerarhijskim razinama; organizacija djeluje prema sustavu formalnih pravila i propisa navedenih u zakonima i drugim aktima
- **stroga centralizacija i jedinstvo zapovijedanja** – utvrđeni međuljudski odnosi nadređenih i podređenih kojima su regulirana pravila ponašanja proizišla iz hijerarhijske strukture organizacije i stupnja ovlasti koje daje sam položaj ili čin; taj tip organizacije ne ostavlja prostor za okolišanja ili oklijevanja; načelo centralizacije i jedinstvo zapovijedanja omogućuju jedinstvo akcije i čvrstoću odluke
- **konformizam i stega** – načela na kojima se temelje odnosi članova na vrhu hijerarhije i onih na suprotnom kraju
- **jak društveni nadzor** – ponašanje članova organizacije mora biti unutar propisanih granica

- **očuvanje i opstanak tradicionalnih vrijednosti i prakse specifične za časničku karijeru** – u svrhu osiguranja dosljednosti organizacijske kulture i kohezije svojih članova, uključuju: domoljublje, poštivanje ravnopravnosti naroda i vjera, poštivanje povijesti zemlje i slavljenje heroja, dostojanstva, časti, odanosti kao vojnog zaloga domovini itd.
- **integracijski potencijal** – odnosi se na zahtjeve za privlačenje novih članova uz uvjet da njihovi stavovi, uvjerenja, ponašanja moraju biti u skladu s organizacijom. Novi će članovi proći prilagodbu i integraciju kako bi usvojili zajedničke vrijednosti, simbole, običaje, ponašanja i tradiciju” (Pielmus, 2013: 4).

Vojna kultura jedinstvena je u svojim temeljnim vrijednostima, organizacijskoj strukturi i terminologiji. Vojni kulturni identitet svakog pojedinca pojačava jedinstvo među članovima i usklađenost s pravilima, politikama i postupcima organizacije. Vojne osobe od početka školovanja prihvaćaju načela na kojima počiva vojna organizacija i njezina kultura. Vojno školovanje također je jasno određeno za svakog člana organizacije, uključujući nastavnike i polaznike. Jasno su određene dužnosti i odgovornosti te stavovi prema autoritetu. Vojna organizacija uvijek djeluje u skladu s pravilima, odlukama i zapovijedima koji su službeno propisani zakonodavnim aktima koji uređuju njezin život i rad. Vojnu kulturu također čine zapovijedi, propisi, povijesni dokumenti, nastavni planovi i programi vojnih škola, razni pravilnici, naputci i odluke kojima se regulira život i rad.

Wunderle je (2006: 12-13) odredio kulturnu taksonomiju koju je podijelio na tri razine: kulturni utjecaj, kulturne razlike i kulturna djelovanja (Slika br. 6).



Slika br. 6: Kulturna taksonomija (Wunderle, 2006)

Za povećanje kulturne svijesti potrebno je razumjeti sve tri sastavnice:

- Kulturni utjecaji glavni su društveni ili institucionalni čimbenici (nasljeđe, vjera, tradicija i jezik) koji ljude međusobno povezuju. Posebno su važne kultura baštine i povijest koje mogu biti presudne u određivanju kulture te etničkog i nacionalnog identiteta.
- Kulturne razlike jesu stilovi ponašanja, različite vrijednosti i načini razmišljanja. Ponašanja se sastoje od jezika, društvenih pravila, običaja, strukture i kulturnih institucija. Vrijednosti su načela koja članovi određene kulture koriste za procjenu izbora ili posljedice u donošenju odluka. Načini razmišljanja ili spoznaje odnose se na sklonosti temeljene na strategijama i postupcima u procesu donošenja odluka, percepcije i prikaza poznavanja određene kulture.
- Kulturna djelovanja konkretni su prikazi ponašanja vezano uz stil pregovaranja, spremnost na kompromis, prihvaćanje rizika.

Wunderle smatra da se kulturna taksonomija može primijeniti za olakšavanje shvaćanja ključnih značajki različitih kultura s kojima se susreće američka (ili bilo koja druga) vojska uključena u operacije potpore miru u različitim krajevima svijeta. Zahvaljujući razumijevanju kulturne taksonomije, pripadnici koji provode operaciju lakše će se snalaziti u različitim situacijama na terenu, a samim tim i povećati uspješnost provedbe.

4.3. Kultura, ozračje i odnosi koji vladaju u vojnoj školi

Svaka škola, pa i vojna, ima svoju kulturu koju čine polaznici, nastavnici, nastavni predmeti, oblici provedbe predavanja, okolina, ozračje i sve ostalo što utječe na sustav vrijednosti, vjerovanje i pripadanje. Aspekt prihvaćenosti i poticajne okoline podrazumijeva školu kao mjesto gdje se određena ponašanja donesena iz obitelji modificiraju, potkrepljuju i gdje se uvode sasvim novi oblici ponašanja s tim da se svaki pojedinac ne osjeća odbačeno, izolirano ili manje vrijedno. Drugim riječima, ustroj škole, organizacija i ozračje najviše djeluju na polaznike, kao i na nastavnike koji predaju u njoj. Bruner pod kulturom škole podrazumijeva stvaranje zajednice uzajamno pomažućih učećih subjekata: “(...) sudioničko, proaktivno, zajedničko, suradničko i posvećeno konstrukciji značenja umjesto njihovoj suhoparnoj recepciji” (Bruner, 2000: 93).

Pod kulturom svake škole može se smatrati način života i rada u njoj, utjecaj tradicije na njezin uspjeh, kao i na ponašanje polaznika i nastavnika, odnosno svih zaposlenih. Kultura škole osim kurikulumu, predmeta, nastavnih tehnika i tehničke opreme podrazumijeva i sudionike

(nastavnike, polaznike, upravu) s njihovim stavovima, razumijevanjima, vrednotama i vjerovanjima. Od vojnih škola očekuje se da osiguraju vojno obrazovanje polaznika i kadeta u funkciji stjecanja znanja, vještina, stavova i odgovornosti potrebnih za suočavanje s izazovima suvremenog svijeta i složenih ratnih operacija. Škole nisu samo zgrade, učionice i ljudi u njima, nego su složeni sustavi. Svaki je dio povezan i ovisan o drugima, a promjene u jednom dijelu uzrok su promjena u svim dijelovima. Taj složeni pojam nije moguće staviti u čvrste okvire i granice, ali nužno ga je što preciznije odrediti jer škola nije sama za sebe: živi s okolinom i društvenim uređenjem u kojem se nalazi.

Školska kultura utječe na provedbu nastave i na rad samih nastavnika: “(...) učenje i mišljenje uvijek su smješteni u nekom kulturnom okružju i uvijek ovise o utilizaciji kulturnih resursa” (Bruner, 2000: 19). Ukupan dojam koji ostavlja škola, pozitivan ili negativan, utječe na njezine kulturne potencijale. Kultura škole stvorena je između uvjerenja, običaja i stavova svih njezinih članova te običaja i stavova okoline. Osjećaj pripadnost školi pojačava se ako se polaznik nalazi izvan škole i razreda. Pojedinaac se poistovjećuje sa školom kao svojom organizacijom koja ga čini jačim jer više ne predstavlja sam sebe, nego organizaciju. Primjerice, na West Pointu (američka vojna akademija) jasno su određene vojne vrijednosti koje poštuju svi polaznici škola:

- **Odanost.** Imajte istinsku vjeru i budite vjerni Ustavu SAD-a, vojsci, svojoj postrojbi i drugim vojnicima. Imati istinsku vjeru i vjernost stvar je vjerovanja i samo posvećenje nekome ili nečemu.
- **Dužnost.** Uvijek ispunjavajte svoje obveze. Provoditi svoju dužnost znači više nego obavljati dodijeljenu zadaću. Dužnost znači biti u stanju ostvariti zadaće kao dio tima.
- **Poštovanje.** Postupajte prema podređenima s poštovanjem. Vojnički rečeno, obećali smo da ćemo ‘postupati s drugima s dostojanstvom i poštovanjem, a i od drugih očekujemo takvo ponašanje’.
- **Nesebičnost.** Stavite dobrobit nacije, vojske i svojih podređenih prije svoje vlastite. Nesebično služenje veće je nego služenje jedne osobe. U službi svojoj zemlji, vi izvršavate dužnost odano, bez pomišljanja na priznanja ili osobni dobitak.
- **Čast.** Živjeti po vrijednostima vojske. Čast je stvar izvođenja: djelujte i živite po vrijednostima poštovanja, dužnosti, odanosti, nesebične službe, integriteta i osobne hrabrosti u svemu što radite.
- **Integritet.** Uvijek radite ono što je pravo, pravedno i moralno. Integritet omogućuje kvalitetan razvoj moralnih načela. To zahtijeva da ne radite i ne govorite ništa što obmanjuje druge.

- **Osobna hrabrost.** Strah, opasnost ili nedaća (fizička ili moralna). Osobna hrabrost dugo je povezana s našom vojskom. S fizičkom hrabrošću, morate ponekad riskirati i osobnu sigurnost” (United States Military Academy Strategic Plan 2015 – 2021, 2015: 8).

Nabrojene su vojne vrijednosti općenite i vrijede za svakog vojnika. Njihovo poštivanje omogućuje provedbu svake dužnosti i dobivene zadaće u skladu s važećim propisima i zakonima, ne dvojeći o ispravnosti. U vojnim školama razvija se timski rad i međusobno povjerenje. Dobivena nastavna zadaća (organizacija života i rada u području operacije, izrada zapovijedi i dr.) mora se odraditi u vrlo kratkom roku što zahtijeva dobro koordiniran zajednički rad. Time se razvija međusobno povjerenje među članovima tima jer u stvarnoj ratnoj situaciji pojedinac nikad sam ne provodi dobivenu zadaću, nego se provodi zajednički, bilo u sklopu grupe, desetine, voda, satnije, bojne ili brigade.

Ako se kao kulturna vrijednost škole naglašava autonomija, nastavnici moraju mijenjati svoju ustaljenu praksu poučavanja i naučiti nove nastavne vještine potrebne za provedbu kvalitetnog poučavanja. Velik utjecaj na kulturu škole ima supkultura razreda kao unutarnji utjecaj i kultura šireg društva kao vanjski utjecaj. Nastavnici koji vjeruju da uspjeh polaznika u velikoj mjeri ovisi o samom radu nastavnika neće inzistirati na suradnji s drugima. Nasuprot njima, nastavnici koji vjeruju da uspjeh polaznika ovisi o radu cijele škole spremniji su na pojačanu suradnju sa svim sudionicima. Deal i Kennedy (1993: 15) jasno su prepoznali dva ključna razloga zašto jake školske kulture unapređuju poučavanje. Prvi je unutarnji: u mnogim školama nastavnici, pa ni polaznici, ne znaju što se od njih očekuje, ne shvaćaju kako njihov rad može utjecati na provedbu školske misije. Upravo stoga kultura škole osigurava unutarnju zajednicu i razumijevanje što olakšava nastavnicima poučavanje i polaznicima učenje. Drugi je razlog vanjski: škole se ocjenjuju po svojoj uspješnosti u društvu. Unutarnja neslaganja, zbunjujući signali, nepovoljne priče i nedostatak opipljivih dokaza da se škola zalaže za nešto posebno, otežava podršku vanjske grupe. Dijeljenjem vrijednosti i običaja, te uz podupiranje neformalne mreže, škola može prikazati svoj identitet društvu u kojem se nalazi i pridobiti ga da se uključi u njezin rad.

Za bolje razumijevanje kulture škole ili same učionice potrebno se osvrnuti na načine poučavanja. Uvjerenja, poruke, vrijednosti, ponašanja, tradicije i rutine osnovni su dijelovi kulture. Škole postaju stjecišta različitih jezika, kultura, vjera i svjetonazora. Kako nema organizacija koje su identične, tako je i svaka škola jedinstvena. Škole su složene organizacije koje se udružuju u veće i jače sustave. Školska organizacija okružena je kulturom društva koje je okruženo kulturom određene zemlje. Dolaskom u školu polaznici sa sobom donose brojne predrasude, navike i različita promišljanja. Svaki je polaznik nositelj obiteljskog odgoja, komunikacijskih stilova te kulturnih

i obrazovnih običaja sredine iz koje dolazi. Školska se kultura sastoji od više razrednih supkultura, a razredna supkultura od različitih identiteta pojedinca. Kultura škole (posebno vojne) razlikuje se od kulturnog okružja polaznika u kojem je dotad obitavao (kultura obitelji, društva, vjerske institucije i dr.). Svaki polaznik kao predstavnik različitih kulturnih sredina snažno utječe na oblikovanje školske kulture. Oni sa svojom kulturom dolaze u školu te se dio njihove kulture stapa u kulturu škole. Lakše će se poistovjetiti s kulturom vojne škole ako ima sličnosti s njegovom kućnom kulturom. Hudley i Gottfried (2008: 129) naglašavaju da nastavnik mora uvijek razmišljati o tome da su: “(...) kućne kulture polaznika različite od kulture škole i da obitelji polaznika imaju različite ideje o tome kako njihovu djecu treba poučavati.”

Kultura vojne škole pojavljuje se u mnogim aspektima školskog života među kojima su neki od istaknutijih:

- socijalna klima – uključujući sigurnost, prihvaćenost i brigu koju svi polaznici osjećaju i koja mora biti dobrodošla
- intelektualna klima – svaka učionica i školsko ozračje podržavaju i potiču polaznike na dodatno zalaganje
- pravilnici, naputci – svi su sudionici odgovorni za postizanje visokih standarda učenja i ponašanja
- običaje i rutine moraju prihvatiti svi sudionici
- organizacijska struktura – omogućuje zajedničku odgovornost za donošenje odluka i rješavanje problema koji utječu na školsko okruženje i samu provedbu života i rada
- partnerstvo i suradnja – učinkovita suradnja s obrazovnim ustanovama, poslovnim subjektima i društvenim organizacijama koji podupiru rad vojne škole
- jasno određene norme u odnosima i ponašanju – pomažu ostvarenju profesionalne kulture, izvrsnosti i prepoznatljive etike
- nošenje odore, činova i znakovlja – olakšava komunikaciju i pojačava duh postrojbe (*esprit de corps*)
- podjela polaznika po postrojbama (desetina, vod, satnija, bojna, brigada) – jača pripadnost pojedinca grupi
- godišnja službena ocjenjivanja svakog djelatnika – pojačava se kvaliteta provedbe dobivenih zadataka jer je pojedinac svjestan da se njegov rad prati i ocjenjuje
- ceremonijalno obilježavanje važnih dana u povijesti škole – među pripadnicima se razvija svijest o poštivanju tradicije

- javno čitanje priznanja i pohvala – isticanje zaslužnih i pohvaljenih pripadnika organizacije
- dežurstva u predavaonici i postrojbi – učenje vođenja postrojbe, vježbovne radnje i postupci, podnošenje prijavka itd.

Ona je jedinstvena i stoga poseban izazov za polaznike. Vojska i vojna škola uključene su u sve sfere života polaznika i utječu na svakodnevni stil života njihovih obitelji. Kultura vojne škole utječe na odnose, očekivanja i ponašanja među nastavnicima, upravnim osobljem, polaznicima i okruženjem. Mora razvijati i održavati pozitivnost i profesionalni razvoj svih sudionika. Uz jaku, pozitivnu kulturu koja podupire profesionalni razvoj nastavnika i samostalno učenje polaznika, vojne škole mogu postati mjesta gdje se nastavnik stručno razvija i svaki polaznik stječe i ojačava svoje kompetencije koje su mu nužne u životu i vojnoj profesiji.

5. INTERKULTURALNI ODNOSI U VOJNOM OKRUŽJU

Razvijeni interkulturalni odnosi vrlo su bitni u provedbi operacija potpore miru jer se vojnici, časnici i dočasnici moraju prilagoditi različitim multikulturalnim strukturama bilo u svojem multinacionalnom zapovjedništvu bilo u multikulturalnom okružju područja u kojem se provodi operacija. Moraju se razvijati i nadograđivati na svim razinama vojnog vođenja i zapovijedanja, od vojnika koji je na terenu do časnika koji se nalazi u zapovjedništvu. Empatija, osjećaj i interakcija prema drugima određuju vlastitu osobnost i karakter, odnosno, hoće li, po našem mišljenju, multikulturalno okružje negativno utjecati na nas ili će pomoći razumijevanju i razvijanju odnosa s novim društvom u kojem se nalazimo. Provedba vojnih operacija (ratnih ili neratnih) u zemljama širom svijeta zahtijeva vojnike, dočasnike i časnike koji će moći predvidjeti svoje postupke u interakciji s drugima i drukčijima. Moraju imati sposobnost utjecaja na pojedince i skupine koji se s njima nalaze u operaciji u kulturnom kontekstu koji se uvelike razlikuje od njihova vlastitog. Razvijanje odnosa prema drugima i drukčijima ovisi o stavu prema multikulturalnom i globalnom. Osim toga, na interkulturalne odnose utječe i radna klima koja vlada u organizaciji i odnosi među časnicima, dočasnicima i vojnicima. Njihovo ponašanje, stavovi, mišljenja i vrijednosti utječu na kvalitetu interkulturalnih odnosa. Hardison i sur. (2009) u svojem su radu jasno izdvojili četrnaest kategorija ponašanja djelatnih vojnih osoba koja utječu na kvalitetu interkulturalnih odnosa:

- znanje stranih jezika koje uključuje sposobnosti govorenja, pisanja, čitanja i razumijevanja jednog od svjetskih jezika
- verbalna i neverbalna komunikacija, tj. razumijevanje i slanje neverbalnih informacija o raspoloženju, namjeri, statusu, ponašanju i značenju poruka
- primjena odgovarajuće društvene etikete podrazumijeva poznavanje, poštivanje i pridržavanje: običaja, konvencija, normi, manira, tradicija, rodni izazova itd.
- upravljanje stresom u nepoznatom kulturnom okruženju podrazumijeva prepoznavanje i nošenje sa stresom zbog nedostatka jezičnih vještina te nesposobnosti razumijevanja kulturnih normi prouzročenog kulturnim i etničkim razlikama
- promjena ponašanja u skladu s kulturnim kontekstom uključuje prilagodbu svojeg ponašanja i usklađivanje s ponašanjem domicilnog stanovništva
- prikupljanje i tumačenje podataka obuhvaća praćenje međusobne komunikacije domicilnog stanovništva, a pogotovo njegove komunikacije s vojnim osobljem kako bi se naučilo što stvara pozitivne i negativne reakcije

- primjena znanja o regiji/zemlji podrazumijeva znanja i informacije o ekonomiji, politici, vjeri, povijesti i aktualnim političkim pitanjima
- samo učenje podrazumijeva inicijativu da se uči više o kulturi, jeziku i zemlji u kojoj se provodi operacija
- poštivanje kulturnih razlika, tj. vrijednosti, mišljenja i stavova domicilnog stanovništva
- uspostavljanje ovlasti, tj. provedba radnji koje su potrebne za uspostavu mira i poštivanje zakona u dodijeljenom području
- utjecati na druge, odnosno pokušati mijenjati mišljenja ili ponašanja domicilnog stanovništva koja se odnose na operaciju tako da poštuju pravila i odluke koje su donesene
- pregovaranje znači dostizanje kompromisnih rješenja kako bi bile zadovoljne obje strane i stvaranje obostrano korisnih partnerskih odnosa
- uspostavljanje vjerodostojnosti, povjerenja i poštovanja znači poboljšanje percepcije domicilnog stanovništva prema mirovnim snagama; vojnici svojim djelovanjem trebaju pokazivati da neće iznevjeriti njihovo povjerenje
- rješavanje sukoba, tj. sprečavanje, upravljanje, smirivanje i rješavanje sukoba među domicilnim stanovništvom, kao i među vojnicima i domicilnim stanovništvom.

Razvijanjem navedenih ponašanja olakšat će se svakodnevni rad vojnih osoba koje se nalaze u stranoj zemlji. Zadnjih pet ponašanja: uspostavljanje ovlasti; utjecaj na druge; pregovaranje; uspostava vjerodostojnosti, povjerenja i poštovanja te rješavanje sukoba potrebno je jedino vojnim osobama koje se nalaze na terenu (ophodnje, nadzor područja, uspostava kontrolne točke ili promatračnice) sa zadaćom uspostave mira. Nitko ne može imati razvijena sva ponašanja nego samo dio njih. Ponašanja se nadopunjuju i što ih je više zadaća će biti uspješnije provedena. Navedena se ponašanja mogu usvojiti interkulturalnim obrazovanjem.

5.1. Interkulturalno obrazovanje časnika

U suvremenim oružanim snagama postoji potreba za razvijanjem znanja i verbalnih komunikacijskih vještina potrebnih za razumijevanje i interakciju sa stanovništvom koje je domicilno u određenom dijelu svijeta. Časnici XXI. stoljeća moraju naučiti vidjeti kroz oči i srce te razmišljati umom ljudi iz drugih kultura. Trendovi koji su se pojavili krajem XX. stoljeća transformiraju svijet u globalno selo: brz razvoj tehnologije, globalizacija gospodarstva, migracije stanovništva, razvoj multikulturalnosti te raspad umjetno stvorenih država u korist naddržavnih saveza. Da bi mogli

živjeti smisleno i produktivno, pojedinci moraju razviti svoje interkulturalne komunikacijske kompetencije, ali zbog širine spektra operacija ne mogu se uspješno prilagoditi svakom kulturnom okruženju.

Američke operacije u Afganistanu i Iraku otkrile su tri međusobno povezana nedostatka u vojsci koji se tiču sposobnosti djelovanja u različitom kulturnom okruženju. Prvo, kulturni trening za časnike, dočasnike, vojnike i civilno osoblje bio je nedostatan. Drugo, vojnoobavještajno osoblje nije bilo spremno proučiti i analizirati kulture na terenu i nedostajali su sveobuhvatni podaci u vezi s kulturnom analizom područja operacije. Treće, mnoga zapovjedništva nisu bila osposobljena za iskorištavanje kulture područja u svoju korist, što je dovelo do toga da su pobunjenici bili u prednosti u odnosu na regularne snage. (Connable, 2009) Zbog toga se mora razvijati kultura općeg znanja i vještina kao nužnu dopunu znanju jezika. Abbe, Gulick i Herman (2007) napominju da rad na interkulturalnom području obuhvaća tri segmenta: osobni, radni i međuljudski te da se svaki pojedinac mora psihofizički i zdravstveno prilagoditi svakodnevnom životu u stranom kulturnom okruženju. Časnici, dočasnici i vojnici u provedbi operacija potpore miru trebaju uravnotežiti vlastitu sigurnost i vojne ciljeve s potrebom održavanja prijateljskih odnosa s lokalnom zajednicom.

Djelatne vojne osobe Oružanih snaga Republike Hrvatske (vojnici, časnici i dočasnici) kad su odabrali svoj poziv, znali su da je njihova dužnost sudjelovanje u mirovnim operacijama, uključujući i operacije potpore miru³⁶ koje se provode u drugim zemljama, pa i na drugim kontinentima, u kulturama bitno različitim od naše. Iako se operacije potpore miru smatraju neborbenim³⁷, sudionici su pod velikim stresom zbog stalne interakcije s kulturom koja je različita od njihove. Osim toga, neverbalna je komunikacija posebno važna za vojnike u operacijama potpore miru. Nalaze se u području visokog rizika, bez dobrog razumijevanja jezika i kulture potpuno različite od njihove. Sami moraju donositi ispravne odluke kako ne bi ugrozili sebe ili civile. Moraju znati značenje svake geste ili čak pokreta i izraza lica te sukladno tome procijeniti nalaze li se u opasnosti. Da bi se vojnicima olakšalo kad smiju djelovati, svako područje operacije ima svoja pravila djelovanja³⁸

³⁶ Operacije potpore miru su operacije u kojima se upotrebljavaju diplomatska, civilna i vojna sredstva kako bi se uspostavio ili održao mir te takve operacije mogu uključivati sprječavanje sukoba, uspostavljanje mira, održavanje mira, nametanje mira i izgradnju mira. (Zakon o obrani, članak 3, stavak 12, Narodne novine, br. 73/13, 75/15, 27/16). Obično u skladu sa svrhom i načelima Povelje Ujedinjenih naroda (poglavlja VI. i VII.).

³⁷ Neborbene operacije – operacije koje izvode Oružane snage ili njihovi dijelovi samostalno ili u sastavu saveza, koalicije ili međunarodne organizacije uporabom vojnih sredstava koja ne uključuju planiranu uporabu sile (Doktrina Oružanih snaga Republike Hrvatske 2010: 99).

³⁸ Pravila djelovanja jesu ograničenja koja pripadnici OS-a moraju poštivati na svojoj razini kako ne bi bili u sukobu sa zakonom i zapovijedima nadređenih, a definiraju kad, gdje, protiv kojih snaga i na koji način smiju upotrijebiti silu da bi postigli zadani vojni cilj. (Peace Support Operation Handbook 2000)

(*Rules of engagement* – ROLE). Mnogi oblici različitosti koji se sreću na terenu mogu utjecati na ponašanje pripadnika postrojbi, pogotovo ako nisu za to pripremljeni. Djelatne vojne osobe svjesne su stoga potrebe za interkulturalnim obrazovanjem. Sekulić-Majurec (1996a: 658) naglašava da u provedbi interkulturalnog obrazovanja “(...) prva i glavna zadaća nam je razvijati svijest o sebi i svom kulturnom, nacionalnom, jezičnom i vjerskom biću, jer ćemo učeći prepoznavati i voljeti svoje, učiti uvažavati i tuđe.”

Pripadnik OSRH mora znati barem jedan strani jezik³⁹ te razumjeti i prihvatiti kulture kolega u multinacionalnom zapovjedništvu ili u provedbi operacija. Harold (2008: 31) naglašava da bez međusobnog kulturalnog razumijevanja mirovnih snaga i drugih organizacija koje se nalaze u području operacije ne može doći do kvalitetnog rješenja sukoba. Pripadnici OSRH odlaskom u operacije potpore miru ne moraju biti obučeni i pripremljeni samo za izvršavanje vojničkih zadaća, oni trebaju biti spremni i na razne druge izazove kao što je rad u multikulturalnom društvu. Interkulturalnost vojnog obrazovanja specifična je jer vojnici govore istim operativnim vojnim jezikom. Proces donošenja odluke standardiziran je za sve članice NATO-a i vojnike Europske unije te se vrlo brzo dolazi do jednakih zaključaka i rješenja. Zbog navedene je specifičnosti ponekad teže doći do zajedničkih rješenja među vojnicima i civilima iz iste zemlje, nego među dvama vojnicima iz različitih zemalja.

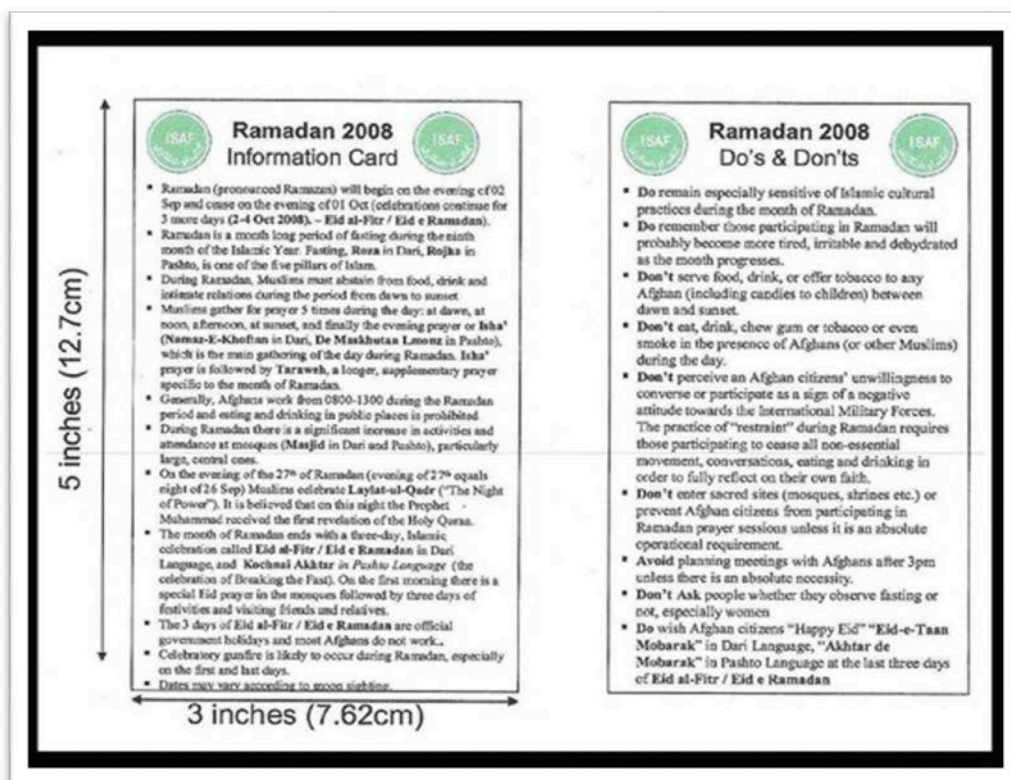
Tri su ključne značajke koje omogućuju učenje i prilagodbe nepoznatim kulturama: znanja, vještina i osobine. Na njih se može utjecati obrazovanjem, obukom i razvojem iskustava. Samo znanje uključuje sposobnost organizacije podataka u neki uzorak ili shemu, sposobnost kognitivne složenosti te sposobnost organizacije podataka o nekoj kulturi u razini kulturne samosvijesti. Vještine uključuju fleksibilnost u primjeni znanja i sposobnost prilagodbe vlastitog ponašanja, samoregulaciju i interpersonalne vještine prilikom interakcije s ljudima iz vlastite ili drugih kultura. Osobine se odnose prije svega na utjecaj i motivaciju, ne smije se zaboraviti ni empatiju, otvorenost prema drugim kulturama i pozitivan stav o učenju od drugih kultura. (Army Culture and Foreign Language Strategy, 2009).

Poznavanje opće kulture važno je, ali javljaju se *praznine* kad se dođe u situaciju gdje se mora intenzivno koristiti. Zbog toga specifično obrazovanje o dijelovima svijeta gdje se vode operacije mora pružiti detaljno opisane činjenice i bitne brojke o tim područjima. Prednost je takve vrste obrazovanja što prenosi informacije od neposredne važnosti za provedbu operacije. Iako takva vrsta obrazovanja ne ide u dubinu, obično uključuje demografske i povijesne veze među

³⁹ Službeni su jezici NATO-a engleski i francuski.

različitim skupinama u određenom području, zajedničke vrijednosti, općeniti opis sustava vjervovanja. U početku organizacije takve vrste obuke započelo se s popisom onoga što je dopušteno (dobro) i onoga što se nikako ne smije učiniti (loše), a koji se temelji na osnovnim društvenim normama.

Na kartici (Slika br. 7) je ukratko navedeno koliko je ramazan⁴⁰ važan za muslimane te njegove karakteristike (trajanje, običaji, vrste molitvi...). Osim općih podataka, navedeno je što se ne smije raditi pred muslimanima za vrijeme ramazanskog posta kako ne bi došlo do neugodnih situacija. Vojnici su karticu uvijek nosili sa sobom. Takva je vrsta nastavnih materijala razvijena za područja u kojima se provode operacije potpore miru. Pripadnici oružanih snaga moraju biti spremni na stalnu izloženost interkulturalnom djelovanju među prijateljskim multinacionalnim vojnim snagama i sigurnosnim snagama zemlje domaćina te domicilnim stanovništvom.



Slika br. 7: Vojnička kartica s osnovnim podatcima o ramazanu (Handbook Agribusiness Development Team in Afghanistan 2009: 36)

⁴⁰ Ramazan (arap.), deveti mjesec islamske lunarne godine, posvećen postu, kada vjernici poste od zore do zalaska sunca. Potom slijedi večernja molitva (teravija), nakon koje se jede i pije. Kraj ramazanskog posta spomen je na Muhamedovo primanje objave od Alaha, a sam je post priprema za Ramazanski bajram (Alfirević i Šentija, 2003: 809).

5.1.1. Redovito obrazovanje časnika

Dio časnika u svakodnevnom radu dođe “(...) pod utjecaj kulture na više razina, uključujući nacionalne, etničke, vjerske i organizacijske. Ponašanje i namjere pojedinca mogu se razlikovati ovisno o tome koji je kulturni identitet dominantan u određenom trenutku” (Abbe i Bortnick, 2010: 23). Upravo zato, svaki od njih mora biti sposoban razumjeti i razvijati humane odnose s ljudima koji govore drugim jezikom i pripadaju različitim kulturama. Sukladno navedenom, mora se uključiti razvoj interkulturalne svijesti kao ključni element obuke i pripreme za međunarodne operacije. Navedena obuka trebala bi se provoditi prije dolaska u međunarodno okruženje. Rad u međunarodnom okruženju razlikuje se od operacija unutar vlastite zemlje, npr. pružanja humanitarne pomoći ili pomoći nevladinim organizacijama. U međunarodnom okruženju vojnici, dočasnici i časnici moraju poštivati povijest, kulturu, vrijednosti i vjerske osjećaje domicilnog stanovništva. Osim toga, vojnici koji se nalaze u području operacije potpore miru moraju biti u stanju nositi se s različitostima koje ih okružuju, različitim vojnim kulturama pripadnika multinacionalnih postrojbi te pronaći način za učinkovitu suradnju. Nuciari (2002) navodi pet razina različitosti koje se mogu susresti u operacijama potpore miru.

- “1. Različitost same vojne misije: operacije potpore miru nisu borbene operacije nego su nešto sasvim drugo.
2. Različite vrste samih operacija potpore miru.
3. Nesigurnost i predvidljivost: tempo misije, učinkovitost misije, raspoloženja javnog mnijenja u svakom trenutku...
4. Razlike među pripadnicima multinacionalnih snaga: pripadnici različitih nacionalnosti i vojnih kultura moraju tijesno surađivati.
5. Razlike među društvenim skupinama u području operacije (civilni poput domicilnog stanovništva, izbjeglice, pripadnici borbenih frakcija, lokalni političari, dužnosnici i članovi raznih međunarodnih i nevladinih organizacija, predstavnici medija ...)” (Nuciari 2002: 3).

Rad u multinacionalnim zapovjedništvima u provedbi operacije ili u vrijeme mirnodopske aktivnosti⁴¹ velik je izazov za svakog vojnika, dočasnika ili časnika. Vojnici se u svojem radu najčešće nalaze u kontaktu s domicilnim stanovništvom koje ih promatra i procjenjuje njihovo

⁴¹ Mirnodopske aktivnosti – posebna vrsta taktičkih aktivnosti Oružanih snaga koje se provode u Republici Hrvatskoj najčešće u doba mira i najčešće kao potpora civilnoj vlasti, kada snage i sredstva hrvatskih civilnih institucija i organizacija nisu dostatne za rješavanje opasne ili krizne situacije. Ograničenog su trajanja i mogu obuhvaćati: potporu u katastrofama i većim nesrećama, evakuaciju, traganje i spašavanje te vojnu potporu. (Doktrina Oružanih snaga Republike Hrvatske, 2010: 97)

ponašanje i djelovanje. Dočasnik kao zapovjednik postrojbe koja je na terenu mora donositi odluke za svoju postrojbu uzimajući u obzir sve okolnosti koje na njega utječu. Sam mora odlučiti hoće li zaustaviti nekoga prilikom ophodnje, zabraniti prolaz na kontrolnoj točki, pregledati sumnjive objekte ili vozila. Časnici u multinacionalnim zapovjedništvima postrojbi nisu u stalnom kontaktu s domicilnim stanovništvom, ali i oni rade s vojnicima koji dolaze iz drugih zemalja, govore svojim jezikom i imaju svoju kulturu. “Sposobnost suradnje nacionalnih kontingenata uvelike ovisi o stupnju interoperabilnosti među različitim kulturama te o razvoju vojnih interkulturalnih kompetencija” (Zecha, 2011: 293). Isto tako sudjeluju na koordinacijskim sastancima s predstavnicima vlasti i snaga sigurnosti zemlje domaćina.

Abbe i Bortnick (2010) ističu da postoje dvije vrste kulturnog poučavanja u vojsci: obuka i obrazovanje “(...) kulturna obuka sastoji se od pripreme osoblja za izvršavanje određenih zadataka u interkulturalnom okruženju: učenje i vježbanje vještina orijentiranih na misiju i rad s različitim kulturnim komponentama. Kulturno obrazovanje izgrađuje temeljna znanja, utjecaje i vještine potrebne za misiju kad su kulturni zahtjevi široki, nesigurni ili se očekuje da će varirati” (Abbe, Halpin, 2009: 29). U redovitom vojnom obrazovanju koje prolaze svi dočasnici i časnici preko slijedno rastuće dočasničke i časničke izobrazbe⁴², provodi se oblik interkulturalnog obrazovanja kroz opće vojne predmete kao što su: Vojna etika / religijska kultura, Vojno-organizacijska psihologija, Vojno komuniciranje, Vojna povijest. Dočasnici i časnici praktički se samo upoznaju s pojmom interkulturalizma, ali ne stječu osnovne kompetencije da bi mogli sudjelovati u provedbi operacija potpore miru u multinacionalnoj postrojbi u nekoj stranoj zemlji. Hrvatski se časnici u vojnim školama ne susreću prvi put s interkulturalnim obrazovanjem jer su prošli neki njegov oblik kroz dotadašnje oblike obrazovanja u osnovnoj i srednjoj školi te na fakultetu. “Ciljevi i zadatci interkulturalnog obrazovanja u nas identični su onima u svjetskom i posebno u europskom kontekstu, ali način njihova ostvarivanja mora uvažavati naše specifičnosti” (Sekulić-Majurec, 1996: 877). Poznavanje opće kulture važno je kao dio priprema za rad u nepoznatim kulturama, ali nije dostatno za prilagodbu ponašanja u domicilnim uvjetima.

⁴² Slijedno rastuća dočasnička izobrazba provodi se na četirima razinama: Razina 1: Program izobrazbe za razvoj vođa (IRV), Razina 2: Program temeljne dočasničke izobrazbe (TDI), Razina 3: Program napredne dočasničke izobrazbe (NDI), Razina 4: Program visoke dočasničke izobrazbe (VDI).

Slijedno rastuća časnička izobrazba provodi se na četirima razinama: Razina 1: Program temeljne časničke izobrazbe (TČI), Razina 2: Program napredne časničke izobrazbe (NČI), Program napredne časničke izobrazbe za časnike na stožernim dužnostima (NČISD), Razina 3: Program intergranske zapovjedno-stožerne izobrazbe (IZSI), Program izobrazbe časnika u funkcionalnom području (IFP), Razina 4: Program stratejske izobrazbe/Ratna škola (RŠ). (Pravilnik o izobrazbi, Narodne novine, br. 19/17)

Da bi svi pripadnici Oružanih snaga Republike Hrvatske stekli i razvili interkulturalne kompetencije, potrebno je provesti obuku i pripremu, prvo pojedinačnu, a nakon toga grupnu za koju je odgovoran Glavni stožer Oružanih snaga Republike Hrvatske. “Glavni stožer u okviru Ministarstva obrane obavlja poslove koji se odnose na (...) 20. pripremu postrojbi i pojedinaca iz sastava Oružanih snaga za sudjelovanje u operacijama potpore miru, operacijama odgovora na krize, humanitarnim operacijama i drugim aktivnostima u inozemstvu.” (Zakon o obrani, članak 16, stavak 20, Narodne novine, br. 73/13, 75/15, 27/16). Takva je vrsta obrazovanja bitna za društvo u cjelini, a ne samo za polaznike vojnih škola jer je interkulturalno obrazovanje usmjereno na čovjeka kao pojedinca, ali i na čovjeka kao člana društva. “Ako je prva i temeljna vrijednost interkulturalnog odgoja osoba, tada osobu trebamo odgajati za prihvaćanje ‘Drugog’ kao čovjeka, priznajući mu identično dostojanstvo koje priznajemo sebi” (Piršl, 1996: 896). Vojno obrazovanje samo je po sebi specifično, a pogotovo interkulturalno vojno obrazovanje. Omogućuje časnicima ne samo kvalitetan rad s pripadnicima drugih vojnih organizacija u multinacionalnim zapovjedništvima, nego i rad s drugim partnerima kao što su policijske snage, nevladine i vladine organizacije, kao i rad s UN-om.

Vukasović (1990: 291) napominje da je interkulturalno obrazovanje primjereno za permanentno obrazovanje jer omogućuje da se proces učenja, stjecanje novih spoznaja i proširivanje kulture nastavi tijekom čitavog života i da nikad ne prestane. “Konceptija interkulturalnog odgoja i obrazovanja ovisi o nastavnim sadržajima, modelima, strategijama (...) interkulturalnog kurikula, a prema kulturnoj integraciji, implementaciji u odgojno obrazovnoj praksi i interkulturalnoj zajednici” (Hrvatić, 2011: 14). Vojne škole kao ustanove za stručno i trajno obrazovanje trebale bi uvođenjem interkulturalnog obrazovanja podignuti razinu cjeloživotnog učenja časnika. Kraft i Tutuianu (2007) ističu da se razvoj dimenzije interkulturalizma u vojnom visokom obrazovanju može postići preko sljedećih ciljeva učenja:

- sporazumijevanje na stranom jeziku
- kvalitetna interakcija osoba iz različitih kultura
- razumijevanje i prihvaćanje osoba iz različitih kultura
- učiniti ih tolerantnim i fleksibilnim prema različitostima
- pomoći im u razumijevanju i samom istraživanju drugih kultura.

Ostvarenjem navedenih ciljeva učenja u visokom vojnom obrazovanju postaviti će se dobri temelji za uspješno svladavanje posebne interkulturalne obuke za određena područja gdje se vode operacije potpore miru.

5.1.2. Posebna obuka časnika za operacije potpore miru

Osim interkulturalnog obrazovanja koje se provodi kroz redovite vojne škole, važnost se daje interkulturalnom obrazovanju časnika koji se spremaju za odlazak u mirovnu misiju. Takva vrsta obrazovanja provodi se u sklopu Središta za međunarodne vojne operacije⁴³ i to preko obuke pojedinca, postrojbe i zapovjedništva. Cijela se izobrazba temelji na iskustvima i naučenim lekcijama⁴⁴ časnika koji su sudjelovali u mirovnim misijama ili radili u multinacionalnim zapovjedništvima. Obuka pojedinca usmjerena je na specifičnu zadaću u regiji za koju se časnik priprema⁴⁵. Provodi se preko specijalističkih tečajeva kao što su: tečaj za stožerno osoblje NATO-a i Ujedinjenih naroda, tečaj o zaštiti civila u operacijama potpore miru, tečaj radio veza u operacijama potpore miru, tečaj za vojne promatrače i dr. Nedostatak je tog tipa obrazovanja da njegova učinkovitost ovisi o kvaliteti sadržaja, a predmetni stručnjaci ponekad nemaju dovoljno iskustva za područje koje poučavaju. Sudjeluju li i predavači sa svježije stečenim iskustvom, njihovi zaključci mogu odražavati neke okolnosti koje imaju malo veze s trajnim obilježjima ukupnog stanovništva ili neke etničke skupine. U slučaju da cijele postrojbe izlaze na područje operacije, obuka uključuje poučavanje o operativnim postupcima oko: uspostave i rada na nadzornoj točki, provođenja ophodnji, nadzora poštivanja primirja, osiguranja konvoja i ophodnje, uspostave zone razdvajanja, pretraživanja objekata ili zgrada i dr. Provedba obuke prvo se provodi teorijski, a nakon toga sve se provjerava u Simulacijskom središtu. Obuka zapovjedništva temelji se na uvježbavanju stožernih postupaka pri vođenju postrojbi, u skladu s dobivenom zadaćom i uspostavljenim pravilima djelovanja⁴⁶. U sklopu toga provode se vježbe na zemljovidu, na zapovjednom mjestu, priprema situacijske vježbe te raščlambe nakon provedbe.

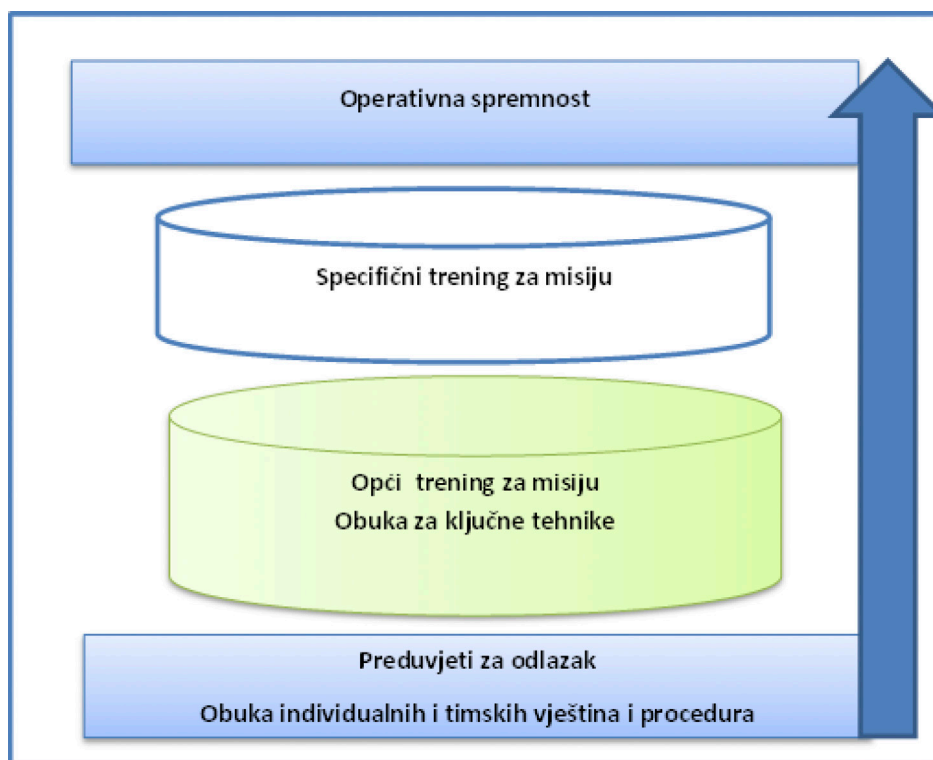
Sukladno publikaciji Education and Training for Peace Support Operations (ETPSO ATrainP-1(A)), izobrazba za međunarodne vojne operacije članica NATO saveza provodi se u tri

⁴³ Središte za međunarodne vojne operacije pruža potporu obuci pripadnika OSRH za NATO-ove/EU-ove/UN-ove operacije potpore miru sukladno Konceptu obuke za međunarodne vojne operacije te provodi i pruža potporu obuci djelatnika MORH-a i ostalih ministarstava, državnih tijela i civilnih institucija RH te pripadnika savezničkih i partnerskih zemalja planiranih za upućivanje u NATO-ove/EU-ove/UN-ove operacije potpore miru.

⁴⁴ Svrha je procesa naučenih lekcija učinkovito učenje na temelju iskustva radi unapređenja provedbe zadaće u sadašnjim i budućim operacijama i misijama. Dio je strateškog upravljanja znanjem u oružanim snagama.

⁴⁵ Časnici u mirovnim misijama mogu biti: vojni promatrači, instruktori, zapovjednici mentorskih timova, časnici za vezu u zapovjedništvima, stožerni časnici u multinacionalnim zapovjedništvima i dr.

⁴⁶ Pravila djelovanja – direktive izdane od strane nadležne osobe ili tijela koje specificiraju okolnosti i ograničenja pod kojima će snage započeti i/ili nastaviti (borbeno) djelovanje protiv drugih snaga u susretu (Doktrina Oružanih snaga Republike Hrvatske, 2010: 102).



Slika br. 8: Koncept obrazovanja i obuke za operacije potpore miru (ETPSO ATrainP-1(A), 2-1)

dijela. Takvu je vrstu obrazovanja najlakše protumačiti preko koncepta obrazovanja i obuke za operacije potpore miru (Slika br. 8).

Prvi dio provodi se svakodnevno u postrojbama i obuhvaća razvoj individualnih i timskih vještina koje mora imati svaki časnik. Drugi dio provodi se kad se zna područje operacije i vrsta operacije potpore miru koja će se provoditi. Treći dio provodi se u području operacije, u stvarnoj situaciji na terenu. U sklopu pojedinačnog i zajedničkog obrazovanja i obuke svakodnevno se provodi obuka osnovnih znanja i vještina koje su potrebne djelatnoj vojnoj osobi. Poučavaju se osnovne vojničke radnje i postupci, rukovanje naoružanjem, kretanje po području operacije, orijentacija u prostoru. Završavanje takve vrste obuke prvi je preduvjet za kandidiranje za odlazak u operacije potpore miru. Nakon odabira časnika koji zadovoljavaju uvjete, s njima se provodi prvi dio obrazovanja u sklopu nacionalnih oružanih snaga. Časnici se obučavaju za rukovanje naoružanjem i opremom koji će im biti na raspolaganju, upoznaju se s područjem operacije, provode standardne operativne postupke za različite situacije (napad na ophodnju ili konvoj, nailazak na eksplozivne naprave, osiguranje oštećenog motornog vozila itd.), proučavaju kulturu i običaje naroda zemlje u kojoj će provoditi operacije potpore miru. Obilaze se vjerski objekti i omogućuje se razgovor s vjerskim službenicima o vjerskim običajima i samom ponašanju u području gdje će se provoditi operacije. U tom je dijelu interkulturalna izobrazba više teorijska i provodi se u rasponu od

razgovora s vjerskim službenicima do slušanja predavanja politologa i ekonomskih stručnjaka za područja gdje je planirana operacija.

Hofstede (2002: 5) navodi da u razumijevanju interkulturalizma nije bitna jedino kultura te da u mnogim praktičnim slučajevima praćenje i analiziranje ekonomskih, političkih i institucionalnih čimbenika može pridonijeti njegovu kvalitetnijem tumačenju, a jedino ako to ne uspije treba se obratiti kulturi. Najvažniji je dio provedbe takvog poučavanja da svi časnici koji su dijelovi lanca zapovijedanja⁴⁷ moraju shvatiti etičku dimenziju operacija potpore miru, biti svjesni svoje odgovornosti oko: uporabe sile, pravila djelovanja i koje posljedice mogu prouzročiti njihove akcije. Sve djelatne vojne osobe moraju poznavati osnove međunarodnog humanitarnog prava i međunarodnog prava oružanih sukoba. Ključno osoblje treba razviti i dodatne vještine: poznavanje engleskog jezika, primjenu standardnih operativnih postupaka propisanih vojnim standardima, korištenje komunikacijske opreme kao što su telefoni/mobiteli, radiooprema i računala s uobičajenom programskom podrškom.

Drugi se dio izobrazbe provodi u NATO-ovim združenim vojnim središtima za izobrazbu i obuku (Hohenfels, Njemačka; Bydgoszcz, Poljska). Ispočetka se sastoji od teorijskih i empirijski utemeljenih predavanja sudionika u operacijama potpore miru te upoznavanja specifičnosti područja, običaja i kulture. Upoznaje se trenutačna situacija u području operacije (označeno kao vojna tajna), pa na tim predavanjima mogu sudjelovati samo časnici koji imaju najviše sigurnosne certifikate. Nakon upoznavanja s trenutačnom situacijom formiraju se radne grupe sastavljene od časnika iz različitih zemalja koje sudjeluju u operacijama potpore miru. Hrvatski časnici na radionicama s drugim pripadnicima NATO-ovih snaga rješavaju dobivene realistične zadaće u kojima se primjenjuju najsuvremenija sredstva i slične su pravoj situaciji na terenu. Na radionicama se raspravlja o situacijama koje su zamijećene u prošlim operacijama. Interkulturalna izobrazba provodi se radom i interakcijom s pripadnicima oružanih snaga zemalja koje će provoditi operaciju. Tu se prvi put pripadnici naroda kod kojih će se provoditi mirovna operacija susreću s časnicima i dočasnicima koji su određeni za njihovo područje. U stalnoj interakciji, zajedničkim svakodnevnim radom i rješavanjem postavljenih izazova upoznaju se s običajima, stavovima i kulturom naroda kod kojeg se provode operacije potpore miru. “U jednu ruku, takva je vrsta obučavanja i obrazovanja za izgradnju kompetencija koje mogu riješiti problem i mogu se smatrati znanjem, a u drugu ruku

⁴⁷ Lanac zapovijedanja – slijed zapovjednog odnosa između zapovjednika na različitim razinama zapovijedanja (od nadređenog prema podređenom) kojim se provodi zapovijedanje. (Doktrina Oružanih snaga Republike Hrvatske 2010: 97).

izgrađuje kompetencije za rješenje nepredvidivih i nepoznatih vojnih problema” (Torgersen, 2008: 53).

Dolaskom u područje operacije provodi se treći dio izobrazbe u multinacionalnim postrojbama. Najzahtjevniji je jer se nakon njega vrši evaluacija sposobnosti postrojbe za provedbu misije. Interkulturalna izobrazba provodi se upoznavanjem kulture, života i rada domicilnog stanovništva u njegovu okružju. “Kultura kao svijest o pripadnosti jednom korpusu zajedničkih vrijednosti rađa se onda kada jedan narod dolazi u kontakt sa drugim i time omogućava dijalog i vlastito obogaćenje različitostima. Ne postoji kultura bez susreta” (Knežević-Florić, 2008: 26). Časnici se upoznaju s kulturom, važnijim kulturnim spomenicima i domicilnim običajima kako na njih ne bi neprimjereno reagirali. “Ciljevi multikulturalne nastave su razvijanje sposobnosti zapažanja kulturalnih razlika i kulturalne različitosti, ali i sposobnosti kritike kulture, zajedničkog razvoja životnih mogućnosti te pomoć kod traženja izlaza iz konflikta” (Gudjons, 1994: 265). Svakodnevna interakcija između domaćina i pripadnika multinacionalnog stožera razvija sam interkulturalizam, odnosno “svojevrstu pravednost života”. (Previšić, 1994: 20)

Nakon trećeg dijela izobrazbe provodi se evaluacija sposobnosti snaga za provedbu operacije. Zapovjedništvo dobije specifičnu zadaću i u skladu s kompetencijama dolazi se do rješenja. Navedeni rezultati ocjenjuju se i izdaje se ocjena o sposobnosti multinacionalnih snaga za provedbu operacije. Ne smije se zaboraviti da su sva tri dijela izobrazbe koja se provodi u pripremi časnika za međunarodne vojne operacije usklađena s općim pedagoškim konceptom, općim vojnim pogledom na vojnu edukaciju te u stalnoj interakciji sa službenim stavovima politike. Nakon završetka mirovne misije i povratka, časnici su spremni izradom naučenih lekcija i sudjelovanjem u nastavi (predavači) prenijeti svoja iskustva na sljedeću generaciju. Cilj provedbe svih navedenih izobrazbi je da postrojba bude u operativnoj spremnosti za provedbu operacije. Možemo izvesti zaključak da je glavni cilj obuke i izobrazbe za operacije potpore miru osigurati da svaki pojedinac, postrojba ili zapovjedništvo budu u mogućnosti izvršiti svaku dobivenu zadaću. Sve navedene izobrazbe u osnovi imaju neke oblike interkulturalizma.

6. KLJUČNE KOMPETENCIJE ČASNIKA

6.1. Kompetencije – ključni pojmovi

Pojam kompetencije koristio se u ranoj psihološkoj literaturi za zakonske standarde mentalne sposobnosti i svjesnosti. Poslije toga koristio se u profesionalnoj orijentaciji i definirao je široka područja znanja, vještina i sposobnosti vezanih uz pojedina zanimanja. Rani industrijski psiholozi koriste izraz *kompetentan* kako bi opisali uspješnost pojedinaca u pojedinim strukama. Sam pojam kompetencija uvijek je definirao uspješnu provedbu određenog zadatka ili aktivnosti. Danas je pojam kompetencija postao nezaobilazan u odgojno-obrazovnom procesu. Kompetencije se definiraju u širem i općem smislu upravo stoga jer je vrlo teško točno i precizno odrediti razine njihova ovlađavanja. Kompetenciju se određuje kao ponašanja koja podupiru uspješno obavljanje određenih radnih aktivnosti; ne samo vještine i znanja, nego i način primjene, kako se te vještine i znanja koriste pri obavljanju radnih aktivnosti i u kontekstu određenog posla (Kurz, Bartram, 2002). Bedeković (2011) navodi da je pojam kompetencije, kompetentnosti i kompetencijskog pristupa obrazovanju povezan s kompetencijskim pristupom u menadžmentu i razvoju ljudskog kapitala. Zakon o Hrvatskom klasifikacijskom okviru jasno je odredio da su “(...) kompetencije znanja i vještine te pripadajuća samostalnost i odgovornost.” (Narodne novine, br. 22/13) Prilikom definiranja i opisivanja kompetencija navodi se što tko zna, razumije, umije i u kojoj je mjeri svjestan posljedica svojih postupaka. Matijević i Radovanović (2011: 305) podrazumijevaju da su kompetencije “(...) priznata stručnost, sposobnost s kojom netko raspolaže; ovlaštenost, mjerodavnost; učenjem stečena znanja i sposobnosti za djelovanje u određenom području (...).”

Uzimajući u obzir navedeno, može se reći da su kompetencije osposobljenost/pripremljenost osobe za uspješno izvršavanje određene zadaće. Schultheiss i Brunstein (2005) navode da se kompetencije mogu prepoznati u trima područjima i to kao učinkovitost, uspjeh i sposobnost. Kompetencija kao učinkovitost znači da uspješno motivirani pojedinci koriste osobnu odgovornost za izvršenje zadaća te pokazuju veći interes i bolje rezultate u rješavanju zadaća koje su pod njihovim izravnim nadzorom, u odnosu na one čiji rezultat ovisi o sreći ili o sudjelovanju drugih. Kompetencija kao uspjeh znači da uspjeh može biti jak i pozitivan poticaj za provedbu svih postavljenih zadaća, ali samo ako sadrže nekakav oblik motivacije. Kompetencija kao sposobnost znači da motivacija može imati ključnu ulogu u procesu učenja ponašanja. Kompetencija će se pokazati samo ako osoba očekuje visok poticaj, a neće se pokazati ako nije motivirana.

Kompetencije nisu nešto što pojedinac stalno posjeduje (ima), nego su to znanja, sposobnosti, vještine i odgovornosti koje se moraju neprekidno razvijati i usavršavati. One su zapravo stanje kojem se teži, stvaralački proces koji traje cijeli život, a obuhvaća prošlost, sadašnjost i budućnost neke osobe. Sparrow (1997) prepoznaje četiri vrste kompetencija na organizacijskoj razini:

- kompetencije u zastarijevanju one su koje prestaju biti važne s promjenom strategije
- kompetencije u nastajanju one su koje postaju važne uvođenjem nove strategije
- tranzicijske kompetencije opće su kompetencije koje nisu važne u novoj strategiji, ali olakšavaju tu promjenu
- ključne kompetencije uvijek su važne jer obuhvaćaju karakteristike koje su u osnovi učinkovitosti te ističu posebnosti područja, kulture i slično.

Svaka organizacija, pa tako i vojna, mora definirati sve četiri skupine kompetencija kad sudjeluju u razvoju organizacije. Sama važnost koja će se pridodavati pojedinoj vrsti kompetencija mijenjat će se sukladno brzini promjena u organizaciji, svijetu i o dobivenoj zadaći. Što je model usmjereniji budućnosti, samim je tim korisniji i kvalitetniji jer će dulje vrijediti.

6.2. Ključne kompetencije časnika

Među zemljama engleskog govornog područja postoji više izraza za sadržaj koji se u hrvatskom označuje sintagmom *ključne kompetencije*. Primjerice, u Australiji se koristi *employability competencies* (hrvatski *radne kompetencije*); u Ujedinjenom Kraljevstvu *key competencies* (hrvatski *ključne kompetencije*); na Novom Zelandu *essential competencies* (hrvatski *bitne kompetencije*); a u Sjedinjenim Američkim Državama *necessary competencies* (hrvatski *nužne kompetencije*). U radu je korišten izraz *ključne kompetencije*. Za razumijevanje pojma ključne kompetencije poslužit će definicija Erica Mayera koji je predstavio njihov izvorni koncept.

“Ključne kompetencije su sposobnosti koje su bitne za uspješno sudjelovanje u provedbi i organizaciji rada. Usredotočene su na sposobnosti integrirane primjene znanja i vještina u različitim situacijama. Ključne su kompetencije generičke u tom smislu da se ne odnose samo na provedbu rada općenito, nego su karakteristične i za rad u određenim zanimanjima ili različitim granama industrije. To znači da ključne kompetencije nisu samo nužne za učinkovito sudjelovanje u radu, nego su također nužne za učinkovito sudjelovanje u daljnjem obrazovanju” (Mayer 1992: ix).

Europska komisija definirala je unutar okvira Key Competences for Lifelong Learning European Reference Framework (2007) sljedeće: “Ključne kompetencije predstavljaju prenosivi, multifunkcionalni paket znanja, vještina i stajališta potrebnih za osobno ispunjenje i razvoj, kao i za aktivno participiranje u društvu današnjice. Trebaju biti razvijene do kraja obveznog školovanja ili osposobljavanja te bi trebale djelovati kao temelj za daljnje učenje kao dio cjeloživotnog učenja.” One su potrebne pojedincu za osobno ispunjenje i razvoj, aktivno sudjelovanje u životu, razvoj socijalne uključenosti i mogućnost zapošljavanja.

Ključne kompetencije, kao nešto što prati osobu kroz cjeloživotno učenje,⁴⁸ imaju svoje značenje i neizostavnu ulogu. Mayer je naveo sljedeće zadaće:

“(…) ključne kompetencije moraju:

- biti osnova za zapošljavanje
- biti općenite za razne oblike rada i organizacije rada, u rasponu od početnog zanimanja pri prvom zaposlenju do napretka unutar rada
- biti priprema za pojedinca da učinkovito sudjeluje u širokom rasponu društvenih događanja, uključujući rad na radnim mjestima
- uključiti kvalitetnu primjenu znanja i stečenih vještina
- biti pogodne za učenje, da se mogu naučiti
- biti pogodne za provedbu vjerodostojne procjene” (Mayer, 1992: 12).

Ključne kompetencije mogu ispuniti svoju svrhu jedino ako odgovore na postavljene izazove i tek onda ih se lako može prepoznati i kvalitetno koristiti. Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD) u svojem izvješću o definiranju i odabiru ključnih kompetencija iz 2005. jasno određuje tri široke kategorije ključnih kompetencija. *Prva kategorija*: pojedinci trebaju biti u mogućnosti koristiti širok skup alata radi djelotvornije interakcije s okolinom (informatička tehnologija, razumijevanje sociokulturne sredine i služenje stranim jezikom). *Druga kategorija*: pojedinci trebaju biti u mogućnosti uspostavljati odnose s drugima odnosno uspostavljati kvalitetne interakcije u heterogenim skupinama. I na kraju, kao *treća kategorija*: pojedinci trebaju biti u mogućnosti preuzeti odgovornosti za upravljanje vlastitim životima i samostalno djelovati u društvu u kojem se nalaze. Ključne kompetencije presudne su za uspjeh svake organizacije jer su posrijedi one značajke koje tu organizaciju čine prepoznatljivom.

⁴⁸ OECD je 1996. počeo promicati cjeloživotno učenje koje se shvaća kao učenje *od kolijevke do groba*, odnosno od najranijeg djetinjstva pa nadalje.

Kompetencije obuhvaćaju znanja, vještine, osobine i sposobnosti koje časnicima omogućuju izvršavanje dobivene zadaće. Mogu se temeljiti na prirodnoj sposobnosti ili biti stečene obrazovanjem, osposobljavanjem ili životnim iskustvom. Općenito, kompetencije časnika grade se na temeljima iskustva stečenog na prethodnim radnim mjestima. Iskustvo i znanje koje časnik stekne u tom razdoblju važno je za uspješno provođenje dužnosti na višim razinama odlučivanja. U nekim se slučajevima može reći da vještine koje se usvoje na nižim dužnostima u velikoj mjeri oblikuju načine vođenja i rada na višim. Potrebne se kompetencije časnika razvijaju u početnoj civilnoj izobrazbi (na vojnim studijima), svakoj daljnjoj slijedno rastućoj vojnoj izobrazbi te na svakom daljnjem profesionalnom usavršavanju koje se temelji na formalnom, neformalnom i informalnom obrazovanju⁴⁹. Da bi časnik uspio svladati sve izazove u karijeri, mora imati vojničke kompetencije. Wong i sur. (2003: 7-10) odredili su da su sljedeće metakompetencije⁵⁰ potrebne svakom časniku:

- identitet – sposobnost razumijevanja povratnih informacija o sebi i promjena samopoimanja
- mentalna prilagodljivost – sposobnost učenja temeljena na okruženju u kojem se nalazi, snalažljivost i mogućnost improvizacije
- kroskulturalna inteligencija – sposobnost razumijevanja kulture izvan svojih organizacijskih, ekonomskih, vjerskih, društvenih, geografskih i političkih granica
- interpersonalna zrelost – definira nekoliko međuljudskih vještina: osnaživanje, izgradnju konsenzusa, pregovaranje, sposobnost analiziranja, izazov i sposobnost promjene kulture organizacije kako bi ga uskladila s okruženjem; uključuje i sposobnost za preuzimanje odgovornosti
- svjetski ratnik⁵¹ – mogućnost shvaćanja čitavog spektra upravljanja na strateškim i nižim razinama, uključujući združene, međuagencijske i multinacionalne operacije
- stručnost – shvaćanje da časnici nisu samo pripadnici vojske, nego predstavljaju i svoju državu, narod i međunarodnu organizaciju koju zastupaju.

⁴⁹ “*Formalno učenje* (engl. *Formal Learning*) je organizirana aktivnost ovlaštene pravne ili fizičke osobe koja se izvodi prema odobrenim programima radi stjecanja i unapređivanja kompetencija za osobne, društvene i profesionalne potrebe, a dokazuje se svjedodžbom, diplomom ili drugom javnom ispravom koju izdaje ovlaštena pravna osoba. *Neformalno učenje* (engl. *Non-formal Learning*) je organizirana aktivnost učenja čija je svrha stjecanje i unapređivanje kompetencija za osobne, društvene i profesionalne potrebe, a ne dokazuje se javnom ispravom. *Informalno učenje* (engl. *Informal Learning*) je neorganizirana aktivnost stjecanja kompetencija iz svakodnevnih iskustava te drugih utjecaja i izvora iz okoline za osobne, društvene i profesionalne potrebe.” (Zakon o Hrvatskom klasifikacijskom okviru, Narodne novine, br. 22/13).

⁵⁰ Metakompetencija je ona kompetencija koja je tako snažna da utječe na sposobnost osobe za stjecanje ostalih skupina kompetencija. (Zook, 2006: 6)

⁵¹ Pod sintagmom *svjetski ratnik* misli se na to da se većina vojnika danas nalazi u operacijama (vojnim ili mirovnim) u zemljama širom svijeta.

Rapp je (2006) proveo detaljnu analizu profesionalnih i osobnih kompetencija potrebnih za uspješno rukovođenje u vojnom okružju XXI. stoljeća. Navodi da se vođenje može promatrati kao niz složenih kompetencija postavljenih na čvrstoj osnovici. Za kvalitetno vođenje odgojno-obrazovnog procesa mora se uspostaviti ravnoteža među sljedećim kompetencijama:

- znanje i ponašanje – časnik treba biti uzor podređenima
- radna etika i osobna ravnoteža – časnik koji kvalitetno obavlja svoju dužnost, ali nije zanemario obitelj ni društveni život
- omjer čvrstoće i kolegijalnosti – časnik mora svojoj postrojbi osigurati sve potrebno, ali i ostvariti dobre međuljudske odnose s podređenima
- inicijativa i proaktivnost – časnik mora unaprijed planirati sve aktivnosti i biti spreman za njihovu provedbu
- zapovijedanje podređenima i izgradnja timskog rada – časnik izgrađuje svoju postrojbu tako da bude sposobna sama izvršavati dobivene zadaće uz minimalan utjecaj nadređenog
- pozitivno stajalište da se sve može napraviti i učinkovito upravljanje mogućim rizicima
 - svaka je dobivena zadaća ostvariva s više ili manje napora; časnik mora stvoriti pozitivnu klimu za svladavanje rizika, a ne za njihovo izbjegavanje.

Govorenje istine, prenošenje samo provjerenih informacija, uvođenje pravila ponašanja u predavaonici koja su temeljena na etičkim, multikulturalnim načelima i iskustvima nastavnika presudno je za kvalitetnu provedbu inovativne reproduktivne nastave.

Svaki je časnik ujedno i vođa i od njega se očekuje kvalitetno upravljanje organizacijom koja mu je dodijeljena i procesima koji se u njoj odvijaju. Da bi to mogao provesti potrebne su mu i ključne kompetencije vojnog vođe. Gay (2008) u projektu Ključne kompetencije vođa (engl. *Leadership core competencies*) navodi da su to:

- *biti predvodnik* – pravi vođa mora znati voditi osobe, i u svojoj organizaciji i u vanjskom okružju; mora utjecati na njih, motivirati ih i razumijevati; sposobnost vođenja drugih najvažnija je ključna kompetencija pravog vođe
- *širenje utjecaja izvan zapovjednog lanca* – samo širenje utjecaja zahtijeva od vođe razumijevanje svojih i tuđih uloga, granica, zahtjeva, ograničenja i očekivanja te uloga raznih organizacija i agencija u području odgovornosti
- *voditi primjerom* – vođe dobivaju službeni autoritet temeljne ovlasti ili zapovijedi; izgradnja autoriteta moguća je jedino primjerom; vojne su vođe uvijek pod budnim okom svojih vojnika i javnosti
- *biti komunikativan* – bez jasne komunikacije gubi se sposobnost vođa da vode, nadziru, sudjeluju u izgradnji timova, savjetuju, provode obuku i mentoriraju podređene

- *moći stvoriti pozitivno ozračje* – vođe imaju odgovornost za uspostavu i održavanje pozitivnih očekivanja i stajališta unutar i izvan svojih organizacija; da bi to mogli ostvariti, moraju učiti na iskustvima drugih, biti pozitivni i širiti optimizam te se pripremati za razne buduće izazove
- *znati se pripremiti za zadaću* – moraju shvatiti i razumjeti složenost današnjeg svijeta i biti spremni odgovoriti na sve izazove sutrašnjice; da bi to mogli moraju dobro poznavati povijesne i društvene prilike te graditi spoznaje na temelju vlastitog iskustva
- *razvoj podređenih te kako iskoristiti dobivene rezultate* – vođe moraju prihvatiti odgovornost za razvoj svojih podređenih i cjelokupnog osoblja koje uvježbavaju, mentoriraju i intelektualno potiču na izvršenje izazova koji se pred njih postavljaju.

Da bi bio uspješan u provedbi tih aktivnosti, časnik mora biti vješt i utjecajan u komunikaciji. Mora razumjeti vrijednosti svoje nacionalne kulture, ekonomsko i poslovno okruženje te razne interese koji oblikuju društvo. Tijekom svakodnevne komunikacije mora aktivno zastupati interese vojne organizacije koju vodi, biti sposoban vješto koristiti moć uvjeravanja i pridobivanja svih koji mu mogu pomoći ili odmoći u provedbi ostvarivanja dobivene zadaće. U tome mora biti uporan i dosljedan. Svaka neuvjerljivost i nedosljednost ima velike posljedice koje se u konačnici odražavaju u sposobnostima i mogućnostima provedbe ciljeva.

Postoje kompetencije koje su kvalitativno drukčije i različite. Jedna je od najvažnijih razlika ta da na višim organizacijskim razinama treba imati razvijene sposobnosti dugoročnog predviđanja ili kreiranja integracijskih projekata i programa. Kopanji (2015) razvrstao je kompetencije vođenja u tri grupe: konceptualnu, tehničku i interpersonalnu.

“Konceptualne kompetencije uključuju razmišljanja i vještine koje su potrebne za razumijevanje i rješavanje složenih izazova u zemlji i svijetu, te sposobnost rješavanja problema i predviđanja budućnosti. Takva vrsta kompetencije zahtijeva otvorenost prema različitim načinima promišljanja i odstupanja od poznatih obrazaca. *Tehničke kompetencije* uključuju znanje o vanjskim, političkim, ekonomskim i kulturnim sustavima koji utječu na organizaciju a to su razumijevanje i poznavanje sustava, snalaženje u združenim i kombiniranim djelovanjima te politička i društvena kompetentnost. Nikakva pristranost i neobjektivnost tu ne smije doći do izražaja. *Interpersonalne kompetencije* uključuju sposobnosti i vještine građenja, kreiranja i stvaranja konsenzusa, kako unutar tako i izvan organizacije, vješto pregovaranje i učinkovito komuniciranje. Sve tri grupe jednako su važne i nemoguće ih je gledati i vrednovati izvan konteksta u kojemu dolaze do izražaja” (Kopanji, 2015: 44).

Hrvatsko vojno učilište pri izradi kurikuluma preddiplomskih sveučilišnih vojnih studija jasno je definiralo ključne kompetencije koje nakon završetka studija mora imati svaki časnik prije stupanja na prvu dužnost. Podijeljene su u šest osnovnih područja: temeljne kompetencije vojne profesije, specijalističke vojne kompetencije, temeljna tehnička znanja, osobne i profesionalne vještine i karakteristike, socijalne vještine (timski rad i komunikacije), razvoj, primjena i funkcioniranje tehničkih sustava u ekonomskom i socijalnom okružju.

6.3. Interkulturalne kompetencije časnika

U budućnosti će interkulturalne kompetencije biti jedan od imperativa svih oružanih snaga. U svijetu se događaju oružani sukobi između dviju ili više država; sukobi se događaju i unutar jedne države; javljaju se razne vrste pobuna, izolirani i sporadični činovi nasilja, velike humanitarne katastrofe, krize, sukobi niskog intenziteta i ratovi. Da bi oružane snage mogle kvalitetno odgovoriti na navedene izazove, svi časnici koji sudjeluju u međunarodnim vojnim misijama i operacijama moraju imati interkulturalne kompetencije. Aktivno sudjeluju u razvoju i održavanju saveza kojima pripadaju pa se stoga očekuje da budu sposobni učinkovito djelovati u multinacionalnom okruženju. Ta zadaća zahtijeva da svi oni koji su uključeni u procese vođenja i upravljanja moraju razumjeti političke, ekonomske i društvene čimbenike drugih članica saveza. Realno je očekivati da će sve buduće operacije imati združeni multinacionalni sastav. Iz te pretpostavke proizlaze mnoge obveze u građenju multikulturalnih odnosa te kreiranju zajedničkih sposobnosti. Časnik mora povjerenu postrojbu voditi, osposobljavati i usmjeravati u zajedničkoj provedbi dobivene zadaće.

Wunderle (2006) ističe da postoji progresija u kulturnoj svijesti: od jednostavnog prikupljanja informacija o određenoj kulturi do postupnog razumijevanja. Navodi da kulturna svijest ne može biti znanje “da” ili “ne” te da postoje razine u rasponu od prepoznavanja do dubinskog razumijevanja. Samovar, Porter i McDaniel (2013) ističu da postoje četiri sastavnice interkulturalne kompetencije i to: motivacija, znanje, vještine i karakter. Motivacija znači da svi komunikatori žele stupiti u interakciju s pripadnikom druge kulture. Znanje: mora se poznavati drugu osobu i njezinu kulturu. Vještine, tj. stvarna primjena pojedinih vještina koja će omogućiti ostvarenje ciljeva. Karakter: potrebno se postaviti kao osoba s dobrim karakterom koju će sugovornik iz druge kulture prepoznati i prihvatiti. Ne očekuje se od svakog časnika da mora postići najviše razine kulturne svijesti. Časnici sukladno svojim dužnostima imaju i različite razine i vrste odgovornosti (zapovjednici u odnosu na ostatak postrojbe) te se od njih zahtijevaju različite razine kulturne svijesti.

Osim ključnih kompetencija koje su navedene u prethodnom poglavlju, časniku su za provedbu svakodnevnih vojničkih zadaća potrebne i interkulturalne kompetencije. U istraživanju Euwema i Van Emmerik (2007: 435) koje je provedeno među 542 nizozemska časnika sudionika mirovnih misija, mogu se prepoznati sljedeće grupe interkulturalnih kompetencija: kulturna empatija, otvorenost, društvena inicijativa, emocionalna stabilnost i fleksibilnost. Braziel (2011: 42) upozorava da se "(...) u literaturi određuju različiti nazivi za koncept interkulturalne svijesti kao što su kroskulturalne kompetencije, interkulturalne kompetencije, međunarodne kompetencije, globalne kompetencije itd." Kod časnika interkulturalna kompetencija mora nadopunjavati ljudska prava kako bi mogla ispuniti svoj cilj. Ljudska prava po Općoj deklaraciji o ljudskim pravima (Narodne novine, br. 143/09), uključuju:

1. građanska i politička prava (život, sigurnost, integritet, temeljne slobode, pristup pravdi)
2. ekonomska, socijalna i kulturna prava (obrazovanje, zdravlje, posao, hrana, stanovanje, sudjelovanje u ekonomskom, društvenom i kulturnom životu)
3. osiguranje temeljnih načela kao što su: univerzalnost i neotuđivost; nedjeljivost, međusobna međuovisnost, jednakost i nediskriminacija (ženska prava, prava starijih osoba, prava djece, prava osoba s invaliditetom, prava radnika migranata), sudjelovanje i uključivanje, odgovornost i vladavina zakona
4. individualna i kolektivna prava (besplatno određivanje, razvoj, ekologija, autohtonost naroda; sloboda vjerskog izražavanja)
5. elementi i dimenzije, kao što su: dostupnost, pristupačnost, prilagodljivost, prihvatljivost, kvaliteta i primjerenost.

Da bi se lakše razumjele interkulturalne kompetencije, mora se znati da su one usko povezane s: učiti znati, učiti činiti i biti. Učenje o nekoj drugoj kulturi početak je stjecanja interkulturalnih kompetencija, iako samo po sebi nije dovoljno jer postoji još i susret s drugom kulturom. Učiti kako se ponašati (što činiti) u susretu s drugom kulturom zapravo je početni korak u aktivnoj interakciji s drugim kulturama. U takvim interakcijama ljudi primjenjuju ono što su naučili. Učenje na temelju prošlih interakcija projicira buduće interakcije, a ostvaruje se razmišljanjem o drugoj kulturi i društvu kao vlastitom.

Svaki časnik koji se nalazi u operacijama potpore miru zapravo je zapovjednik (vođa) svoje postrojbe. Zbog toga mora posjedovati nužne interkulturalne i *zdravorazumske* kompetencije. "Zdrav razum nam govori da postoje određene vještine i osobine koje će nas dovesti do uspješne interakcije u tuđini" (Peterson, 2004: 161). Peterson je izdvojio i jedanaest *zdravorazumskih* osobina ili kompetencija koje moraju imati interkulturalne vođe:

- kulturna samosvijest: ne može se učiti o stranim kulturama ako se dobro ne poznaje svoju
- kulturna svijest o drugima: poznavanje razlika među ljudima iz različitih kultura i zemalja
- kulturna osjetljivost: poštivanje i prihvaćanje drugih kultura
- interkulturalne komunikacijske vještine uključuju potrebne verbalne i neverbalne vještine komuniciranja
- razumijevanje dvosmislenosti kako bi ju se izbjeglo u komuniciranju
- fleksibilnost znači privikavanje na različite uvjete života, vrste hrane, pozdravljanja, ravnopravno sudjelovanje u novoj okolini
- otvorenost: interkulturalna sredina omogućuje susret s novim načinima razmišljanja i izbora treba li što prihvatiti ili ne prihvatiti
- umjerenost: poštivanje drugih, bez veličanja svoje kulture, poboljšava interkulturalni odnos
- empatija znači potpuno razumijevanje drugih te stavljanje u njihovu ulogu
- zajedničke osobine: kad ljudi dijele jezik i zajedničke kulturne perspektive lakše stupaju u međusobne odnose
- samodostatnost – mora se biti samodostatan jer jedino će vas tako drugi razumjeti i prihvatiti i vi ćete lakše razumjeti njih. (Peterson, 2004: 162-165).

Osim spomenutih *zdravorazumskih*, ne smiju se zaboraviti ni moralne kompetencije. Odnose se na razne situacije u kojima se časnik može naći prilikom provedbe vojne operacije, bilo ona ratna ili različita od ratne, gdje se očekuje da zna kako treba postupiti. Takva vrste moralne kompetencije nije samo ograničena na domenu znanja. Ideja o spremnosti za postupanje ističe da tu mora postojati i određeni stav časnika. Wortel i Bosch (2011) podijelili su moralnu kompetenciju u šest elemenata kojih časnici moraju biti svjesni:

- osobne vrijednosti i vrijednosti vojne organizacije
- prepoznati moralnu dimenziju situacije i vrijednosti kojima prijeti opasnost od povrede i kršenja prava
- pravilno procijeniti nastalo pitanje ili izazov
- objasniti procjenu
- postupati na temelju te procjene i to na moralno prihvatljiv način
- postupati po samoj procjeni te utjecati na sebe i druge.

Vojne osobe često su suočene s moralnim dvojama. Bit je moralnih dvojbi sukob između različitih vrijednosti, stavova i činjenica. Časnik mora biti svjestan vlastitih moralnih vrijednosti i vrijednosti koje su važne za njegovu vojnu organizaciju.

Za uspješan razvoj interkulturalnih kompetencija potrebno je njihovo stalno usavršavanje. Prilikom razvoja i usavršavanja interkulturalnih kompetencija mora se upoznati samog sebe, tj. prepoznati vlastite predrasude i stereotipe. To se može postići upoznavanjem svoje kulture, vlastitih stavova, stilova komunikacije i samokontrole te usmjeravanja na ispravan put. Stalno se mora razvijati empatija prema drugima i drugačijima. Prije nego što se osoba na nešto odluči i pokaže svoju reakciju, morala bi se staviti u položaj osobe koja se procjenjuje. Empatiju se može razviti jedino ako ju se razumije i nastoji poboljšati. Neprestano je potrebno razmišljati o kulturnim razlikama, čak i prilikom slušanja drugog (izravno i neizravno slušanje, vrijednosno slušanje, neverbalna komunikacija i poticanje prave reakcije). Važno je razviti komunikacijsku fleksibilnost, tj. biti sposoban prilagoditi i oblikovati komunikaciju prema sugovorniku, okruženju i samom sebi. Da bi se razumio nastali interkulturalni sukob, mora se znati je li do njega došlo zbog ljudskih osobina, pogrešnog razumijevanja ili neslaganja oko ciljeva. Potrebno je stalno učiti o kulturnoj prilagodbi te pomoći onima koji dolaze iz drugih kultura da lakše steknu znanja o našoj kulturi. Stalno ih treba poticati da budu u interakciji s domaćom kulturom da bi se lakše mogli prilagoditi novom okruženju u kojem su se našli (Samovar, Porter, McDaniel, 2010).

Da bi časnik mogao izvršiti sve dobivene zadaće, mora biti sposoban prenijeti vlastito iskustvo u interkulturalnim izazovima koji se pred njega postavljaju. Mora prepoznati rasizam, ksenofobiju, razlike, stereotipe i predrasude, društvene norme i različite uloge pojedinca u tom društvu. Stjecanjem znanja o navedenom i razvijanjem svoje svjesnosti (postupcima, stavovima i ponašanjima), ojačat će vlastite interkulturalne kompetencije te osigurati uvjete za pravilne prosudbe i postupke prilikom izvršavanja dobivene vojne zadaće. Časnici ne mogu odjednom steći sve potrebne interkulturalne kompetencije, ali stalnim obrazovanjem te sudjelovanjem u provedbi raznih vrsta vojnih operacija (ratnih ili neratnih) postupno će ih razvijati. Stoga se od časnika očekuje da razumiju osnove interkulturalnosti, da posjeduju osnovne interkulturalne vještine, da uvijek analiziraju i preispituju svoje stavove, mišljenja i postupke, da su otvoreni, pristupačni i osjetljivi na podražaje iz okoline. Moraju biti spremni stalno razvijati svoje kompetencije, zbog sebe, ali i zbog vojnika i dočasnika. Ponašanjem, stavovima, vrijednostima i postupcima djeluju na svoje podređene i osiguravaju im stabilno okruženje u složenim kulturnim sredinama u kojima se nalaze tijekom provedbe operacija.

Interkulturalni kurikulum vojnih škola omogućio bi stjecanje potrebnih interkulturalnih kompetencija dočasnika i časnika koji moraju imati interkulturalne kompetencije kako bi mogli kvalitetno voditi svoje podređene i stići do konačnog željenog stanja u provedbi operacije, bilo borbene, bilo neborbene. “Vojnici moraju stalno učiti, što je prirodno, kad su u novom kulturološkom okruženju jer njihovo iskustvo prouzrokuje stupanj sukoba između vlastite kulture i vrijednosti, vjerovanja i norme domaće kulture, što može stvoriti nesigurnost na objema stranama” (Obilisteanu, 2011: 163). Razvoj kompetencija može se jedino postići interkulturalnim obrazovanjem. Takva vrsta obrazovanja bitna je za društvo u cjelini, a ne samo za polaznike vojnih škola, jer je interkulturalno obrazovanje usmjereno na čovjeka kao pojedinca, ali i na čovjeka kao člana društva. “Ako je prva i temeljna vrijednost interkulturalnog odgoja osoba, tada osobu trebamo odgajati za prihvaćanje ‘Drugog’ kao čovjeka, priznajući mu identično dostojanstvo koje priznajemo sebi” (Piršl, 1996: 896). Vojno obrazovanje samo je po sebi specifično, a pogotovo interkulturalno vojno obrazovanje. Omogućuje vojnim osobama ne samo kvalitetan rad s pripadnicima drugih vojnih organizacija u multinacionalnim zapovjedništvima, nego i rad s partnerima kao što su policijske snage, nevladine i vladine organizacije, kao i rad s UN-om. Portera (2011) ističe da interkulturalno obrazovanje ne može biti poučavano zasebno te da se mora biti uključeno u svim disciplinama u školi i u svim planiranim aktivnostima. „Interkulturalno obrazovanje drukčiji je način razumijevanja provedbe nastave i obrazovanja” (Portera 2011: 21).

Planiranje interkulturalnog kurikulumu u prvi plan stavlja ishode učenja, tj. kompetencije koje je osoba stekla učenjem i dokazala nakon postupka učenja (Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru, Narodne novine, br. 22/13). Braziel (2011: 42) upozorava da se “(...) u literaturi određuju različiti nazivi za koncept interkulturalne svijesti kao što su kroskulturalne kompetencije, interkulturalne kompetencije, međunarodne kompetencije, globalne kompetencije itd.” One bi zapravo uključivale sve što polaznik vojnih škola mora tijekom školovanja naučiti, što treba znati i umjeti napraviti, koje vrednote prihvaća. Kurikulum mora odgovoriti na pitanja: Zašto se nešto uči?, Što se uči? i Kako se uči? Mora obuhvatiti sve aktivnosti kojima učilište dopunjuje, pojačava ili proširuje interkulturalni obrazovni proces. U tom procesu treba koristiti različite aktivnosti i metode poučavanja koje su usmjerene na stjecanje interkulturalnih kompetencija i ishoda učenja. Korištenjem različitim nastavnih materijala (koji su prilagođeni razvoju interkulturalnih kompetencija), povećao bi se sustav vrednovanja i evaluacije postignuća te bi se mogle lakše prepoznati vrijednosti vojnog učilišta. Samovar, Porter i McDaniel (2013) ističu da postoje četiri sastavnice interkulturalne kompetencije i to: motivacija, znanje, vještine i karakter. Tek stjecanjem i razvojem sve četiri sastavnice razvijamo interkulturalne kompetencije.

U budućnosti će interkulturalne kompetencije biti jedan od imperativa Oružanih snaga Republike Hrvatske. U svijetu se događaju oružani sukobi između dviju ili više zemalja, sukobi unutar jedne zemlje, pobune različitog intenziteta, izolirani i sporadični činovi nasilja, velike humanitarne katastrofe. Harold (2008: 31) navodi da se jedino “(...) interkulturalnim razumijevanjem mirovnih snaga i drugih organizacija koje se nalaze u području operacije može doći do kvalitetnog rješenja sukoba ili konflikta.” Da bi bilo koje oružane snage mogle kvalitetno odgovoriti na navedene izazove, svi časnici koji sudjeluju u međunarodnim vojnim misijama i operacijama moraju imati razvijene interkulturalne kompetencije.

II. EMPIRIJSKI DIO

7. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

7.1. Uvod i problem istraživanja

Krajem 2012. i početkom 2013. godine Republika Hrvatska sudjelovala je, sukladno odlukama o sudjelovanju pripadnika Oružanih snaga Republike Hrvatske u mirovnim operacijama, u ukupno osam operacija potpore miru. Uzevši u obzir i vojnike, dočasnike i časnike koji se nalaze: u multinacionalnim zapovjedništvima Organizacije Sjevernoatlantskog ugovora (NATO), Ujedinjenih naroda (UN) i Europske unije (EU), na školovanju u inozemstvu, kao i vojne izaslanike u raznim veleposlanstvima, iz sastava Oružanih snaga Republike Hrvatske svakodnevno se nalazi oko 1000 pripadnika izvan Republike Hrvatske.

Sudjelovanje pripadnika oružanih snaga u multinacionalnim postrojbama i operacijama potpore miru znatno utječe na promicanje ideje interkulturalnog obrazovanja u vojnim školama. “U multinacionalnim vojnim operacijama sudionici (...) stavljaju zajedničke zahtjeve ispred zahtjeva pojedinca, njegove sposobnosti i vještine s obzirom na znanja jezika, komunikaciju, kulturno razumijevanje i volju za provedbom.” (Torgersen, 2008: 43).

Pripadnici OSRH svakodnevno se susreću s interkulturalizmom kao vojnici, dočasnici i časnici u multinacionalnim zapovjedništvima Organizacije Sjevernoatlantskog ugovora (NATO) i Europske unije (EU), bilo kao pripadnici operacija potpore miru, mirovnih operacija i operacija Ujedinjenih naroda (UN). Izazov istraživanja je istražiti znanja, stavove i mišljenja vojnih osoba o interkulturalizmu kao suvremenoj društvenoj pojavi na Hrvatskom vojnom učilištu, jedinoj visokoobrazovnoj ustanovi Oružanih snaga Republike Hrvatske.

Sama je svrha istraživanja ispitati stavove polaznika vojnih škola prema karakterističnim vrijednostima europske demokracije, pripadnicima nacionalnih i etničkih skupina te razinu interkulturalne kompetencije vojnih nastavnika. Analizom nastavnih planova i programa pokušat će se utvrditi kako se uopće razvijaju interkulturalne kompetencije ispitanika. Dosad provedena istraživanja pokušala su dati odgovore na utjecaj strane i nacionalne kulture, raznih običaja, stavova i interkulturalne svjesnosti na uspješnost provođenja vojnih operacija. To je za posljedicu imalo iznalaženje općih smjernica za interkulturalno obrazovanje časnika koji su upućivani u operacije potpore miru. Ovaj rad usmjerava se prema ispitivanju svih sudionika u vojnom obrazovanju, zapravo na cijeli didaktički trokut (polaznici, nastavnici i sadržaj), a u središtu mu je interkulturalizam kao društveni fenomen.

Problem empirijskog istraživanja proveden je kroz četiri ključna pitanja:

1. Kakva je procjena prihvaćanja karakterističnih vrijednosti europske demokracije polaznika vojnih škola?
2. Kakvi su stavovi ispitanika prema pripadnicima nacionalnih i etničkih skupina i spolu?
3. Kakva je procjena interkulturalne kompetencije kod vojnih nastavnika?
4. Kakav je povezanost sadašnjih nastavnih planova i programa vojnih škola s mogućnosti razvoja interkulturalnih kompetencija ispitanika?

7.2. Cilj i zadaća istraživanja

Cilj istraživanja je utvrditi povezanost nastavnih planova i programa te kvalitete provedbe nastave na Hrvatskom vojnom učilištu s razinom prihvaćanja interkulturalizma kod polaznika vojnih škola, odnosno, na koji način dosadašnji nastavni planovi i programi razvijaju interkulturalne kompetencije polaznika. Utvrdit će se razina socijalne bliskosti i distance polaznika vojnih škola prema pripadnicima pojedinih nacionalnih i etničkih skupina, stavove (predrasude) polaznika prema spolu te interkulturalne kompetencije vojnih nastavnika.

U skladu s navedenim ciljevima postavljene su sljedeće zadaće:

- a) utvrditi sociodemografska obilježja ispitanika: spol, razinu završene vojne škole, obrazovni uspjeh, susret s pojmom interkulturalizma, sudjelovanje u operacijama potpore miru
- b) utvrditi sociodemografska obilježja vojnih nastavnika: spol, nastavno iskustvo, stručnu spremu, razinu završene vojne škole, susret s pojmom interkulturalizma, sudjelovanje u operacijama potpore miru
- c) utvrditi stupanj prihvaćanja karakterističnih vrijednosti europske demokracije polaznika vojnih škola
 - u odnosu na prava manjina i ljudske slobode
 - sa stajališta zakona i životnog standarda
- d) utvrditi stavove polaznika vojnih škola prema pripadnicima nacionalnih i etničkih skupina
- e) utvrditi stavove (predrasude) polaznika prema spolu
- f) utvrditi stupanj prihvaćanja nekih elemenata kulture nacionalnih i etničkih skupina u vojnim školama

- prihvaćanje jezika kao elementa kulture
 - prihvaćanje umjetnosti kao elementa kulture
 - prihvaćanje povijesti kao elementa kulture
 - prihvaćanje običaja kao elementa kulture
 - prihvaćanje postulata i običaja kao elementa kulture
- g) utvrditi stupanj iskazivanja predrasuda (socijalne distance) prema pripadnicima nacionalnih i etničkih skupina
- iskazivanje predrasuda prema pripadnicima nacionalnih skupina
 - iskazivanje predrasuda prema pripadnicima vjerskih zajednica
- h) ispitati povezanost nastavnih planova i programa vojnih škola na mogućnost razvoja interkulturalizma
- Temeljna časnička izobrazba
 - Napredna časnička izobrazba
 - Intergranska zapovjedno-stožerna škola
- i) utvrditi kompetentnost nastavnika za interkulturalno obrazovanje
- interkulturalne kompetencije nastavnika kao prediktor odgovornosti prema interkulturalizmu
 - procjena interkulturalnih kompetencija vojnih nastavnika
 - sudjelovanje nastavnika u operacijama potpore miru kao prediktor odgovornosti prema interkulturalizmu
- j) utvrditi koje se varijable vezane uz stavove o interkulturalizmu mogu smatrati prediktorima prema strukturiranju novog interkulturalnog kurikulumu vojnih škola u Hrvatskoj.

7.3. Hipoteze istraživanja

S obzirom na postavljeni cilj istraživanja i na njemu utemeljene zadaće istraživanja, postavljene su sljedeće hipoteze i subhipoteze:

H1: Ne postoji povezanost provedbe nastave i razine prihvaćanja interkulturalizma kod polaznika vojnih škola.

H1.1. Postoji statistički značajna razlika između postignute razine časničke izobrazbe i razine poznavanja jezika nacionalnih i etničkih skupina.

- H1.2. Postoji statistički značajna razlika između postignute razine časničke izobrazbe i razine poznavanja umjetnosti nacionalnih i etničkih skupina.
- H1.3. Postoji statistički značajna razlika između postignute razine časničke izobrazbe i razine poznavanja povijesti nacionalnih i etničkih skupina.
- H1.4. Postoji statistički značajna razlika između postignute razine časničke izobrazbe i razine poznavanja običaja nacionalnih i etničkih skupina.
- H1.5. Postoji statistički značajna razlika između postignute razine časničke izobrazbe i razine zainteresiranosti za postulate i običaje vjera nacionalnih i etničkih skupina.
- H2: Polaznici vojnih škola pokazuju prema pripadnicima pojedinih nacionalnih i etničkih skupina veću bliskost, a prema drugima iskazuju veću socijalnu distancu.
- H2.1. Polaznici vojnih škola iskazuju predrasude (socijalnu distancu) prema pripadnicima pojedinih nacionalnih skupina.
- H2.2. Polaznici vojnih škola iskazuju predrasude (socijalnu distancu) prema pripadnicima pojedinih vjerskih zajednica.
- H2.3. Polaznici vojnih škola iskazuju predrasude (stereotipe) prema nacionalnim i etničkim skupinama.
- H2.4. Polaznici vojnih škola iskazuju predrasude (stereotipe) prema spolu.
- H3: Nastavni planovi i programi vojnih škola nisu povezani sa poticanje pozitivnih stavova prema interkulturalizmu.
- H4: Interkulturalne kompetencije nastavnika i afirmativan stav prema sudjelovanju pripadnika Oružanih snaga Republike Hrvatske u operacijama potpore miru dobar su prediktor pozitivnih stavova o interkulturalizmu.

7.4. Uzorak ispitanika

Uzorak ispitivanja čine polaznici vojnih škola i nastavnici koji u njima predaju. Za provedbu istraživanja obuhvaćen je uzorak polaznika vojnih škola i to I., II. i III. razine časničke izobrazbe: Temeljna časnička izobrazba, Napredna časnička izobrazba i Intergranska zapovjedno-stožerna škola. Istraživanjem su obuhvaćeni polaznici vojnih škola akademske godine 2013./2014. Uzorak

polaznika vojnih škola⁵² svih triju razina obuhvaća 187 ispitanika, od kojih su 33 polaznice i 154 polaznika. Od vojnih nastavnika ispitano je njih 60 koji su u to vrijeme bili raspoređeni u Dekanatu Hrvatskog vojnog učilišta. Ispitivanu populaciju vojnih nastavnika činilo je 9 nastavnica i 51 nastavnik.

Za provedbu istraživanja anketirani su polaznici Intergranske zapovjedno-stožerne škole (41), Napredne časničke izobrazbe (53) i Temeljne časničke izobrazbe (93). Nije povedeno istraživanje u Ratnoj školi zbog malog uzorka ispitanika i polaznika (14), od kojih neki nisu pripadnici Oružanih snaga Republike Hrvatske, pa se nisu mogla dobiti odobrenja za provedbu istraživanja.

7.4.1. Polaznici vojnih škola

Spol polaznika prema razini vojne škole

Tablica br. 1: Spol ispitanika

Razina vojne škole		Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
I. razina	Temeljna časnička izobrazba žensko	18	19,4	19,4	19,4
	muško	75	80,6	80,6	100,0
	Ukupno	93	100,0	100,0	
II. razina	Napredna časnička izobrazba žensko	12	22,6	22,6	22,6
	muško	41	77,4	77,4	100,0
	Ukupno	53	100,0	100,0	
III. razina	Zapovjedno-stožerna škola žensko	3	7,3	7,3	7,3
	muško	38	92,7	92,7	100,0
	Ukupno	41	100,0	100,0	

Ukupan broj polaznika (muških i ženskih) časničke izobrazbe iznosi 187 polaznika od toga je 154 polaznika i 33 polaznice. Može se dakle zaključiti da je s obzirom na spolnu strukturu

⁵² Hrvatsko vojno učilište čine sljedeće vojne škole: IV. razina vojne izobrazbe – Ratna škola, III. razina vojne izobrazbe – Zapovjedno-stožerna škola, II. razina vojne izobrazbe – Napredna časnička izobrazba, I. razina vojne izobrazbe – Temeljna časnička izobrazba.

ispitanika na svim trima razinama časničke izobrazbe veći broj ispitanika što odgovara demografskoj slici časničke populacije. Iz tablice br 1 vidljivo je da Temeljnu časničku izobrazbu polazi 18 polaznica, Naprednu časničku izobrazbu 12 polaznica, a Intergransku zapovjedno-stožernu školu 3 polaznice. Usporedbom podataka koji iskazuju spolnu strukturu polaznika vojnih škola, može se uočiti da broj polaznica po razinama časničke izobrazbe opada. Na prvoj je razini časničke izobrazbe 18 polaznica, na drugoj 12, a samo su 3 polaznice na trećoj razini.

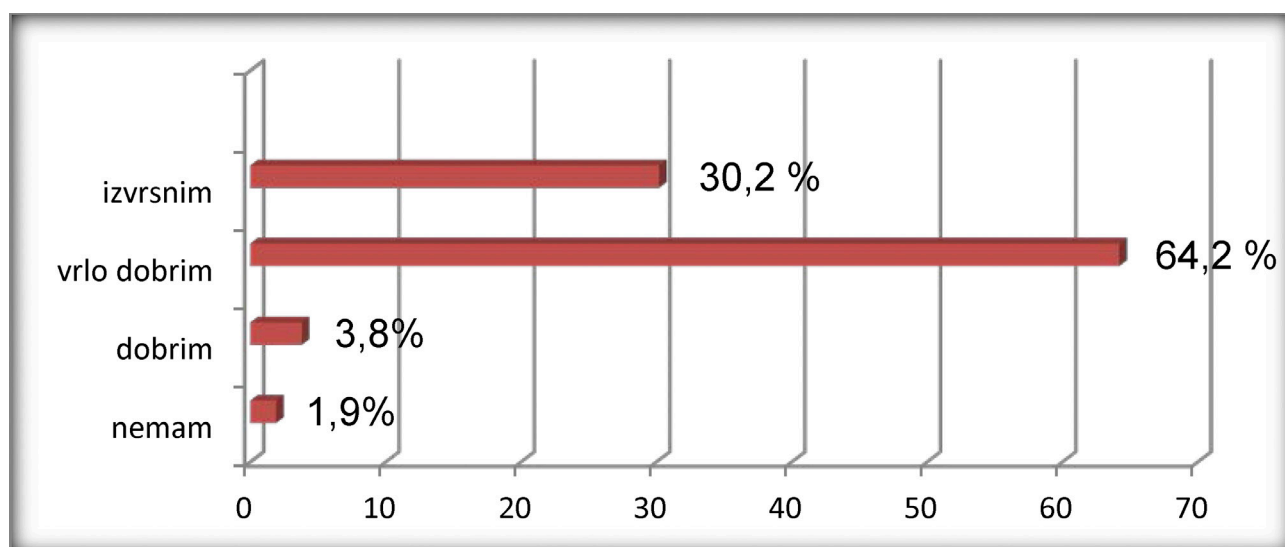
Dosadašnji obrazovni uspjeh polaznika (prema razinama vojnih škola)

Tablica br. 2: Obrazovni uspjeh ispitanika

Razine vojne škole		Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
Napredna časnička izobrazba	nemam	1	1,9	1,9	1,9
	dobrim	2	3,8	3,8	5,7
	vrlo dobrim	34	64,2	64,2	69,8
	izvrsnim	16	30,2	30,2	100,0
	Ukupno	53	100,0	100,0	
Intergranska zapovjedno-stožerna škola	dobrim	2	4,9	4,9	4,9
	vrlo dobrim	22	53,7	53,7	58,5
	izvrsnim	17	41,5	41,5	100,0
	Ukupno	41	100,0	100,0	

U Tablici br. 2 prikazan je obrazovni uspjeh ispitanika u vojnim školama na II. i III. razini časničke izobrazbe. Od 53 polaznika II. razine časničke izobrazbe izvrsnim je završilo I. razinu njih 16, vrlo dobrim 34, dobrim 2, a 1 časnik nema I. razinu izobrazbe. Isto tako, od 41 polaznika III. razine časničke izobrazbe, 17 je završilo II. razinu s izvrsnim i 22 s vrlo dobrim i 2 s dobrim uspjehom.

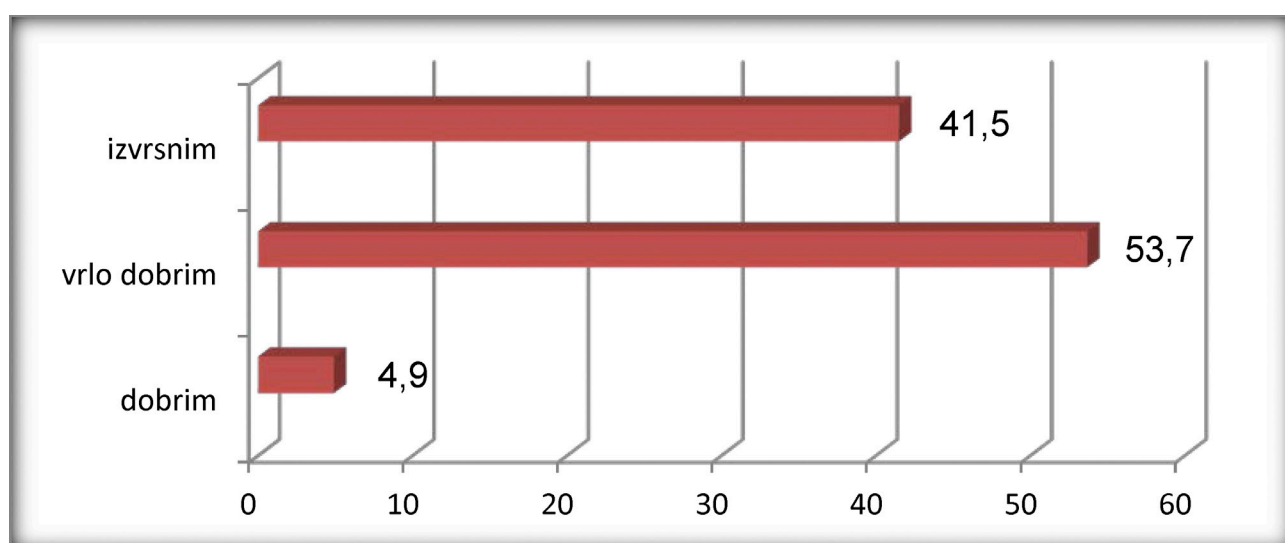
Grafikon br. 1 prikazuje obrazovni uspjeh ispitanika Napredne časničke izobrazbe u vojnoj izobrazbi. Dobiveni rezultati su pokazali da 1,9 % polaznika nema nikakvu vojnu izobrazbu, 3,8 %



Grafikon br. 1: Obrazovni uspjeh ispitanika Napredne časničke izobrazbe

polaznika Temeljnu časničku izobrazbu završilo je s dobrim, 64 % polaznika s vrlo dobrim i 30,2 % s izvrsnim uspjehom.

Sukladno podacima iz Grafikona br. 2, vidljivo je da od polaznika Intergranske zapovjedno-stožerne škole 4,9 % postiglo je dobar, 53,7 % vrlo dobar i 41,5 % izvrstan uspjeh na Naprednoj časničkoj izobrazbi. Tako visok postotak rezultat je kvalitetne selekcije kandidata za vojne škole. Intergransku zapovjedno-stožernu školu pohađaju samo perspektivni karijerni časnici koji su svojim radom zaslužili školovanje te nakon završetka školovanja biti će raspoređeni na zapovjedne dužnosti ili će raditi u zapovjedništvima bojne i brigade.



Grafikon br. 2: Obrazovni uspjeh ispitanika Intergranske zapovjedno-stožerne škole

Susret polaznika s pojmom interkulturalizma (po školama)

Tablica br. 3: Susret ispitanika s pojmom interkulturalizma

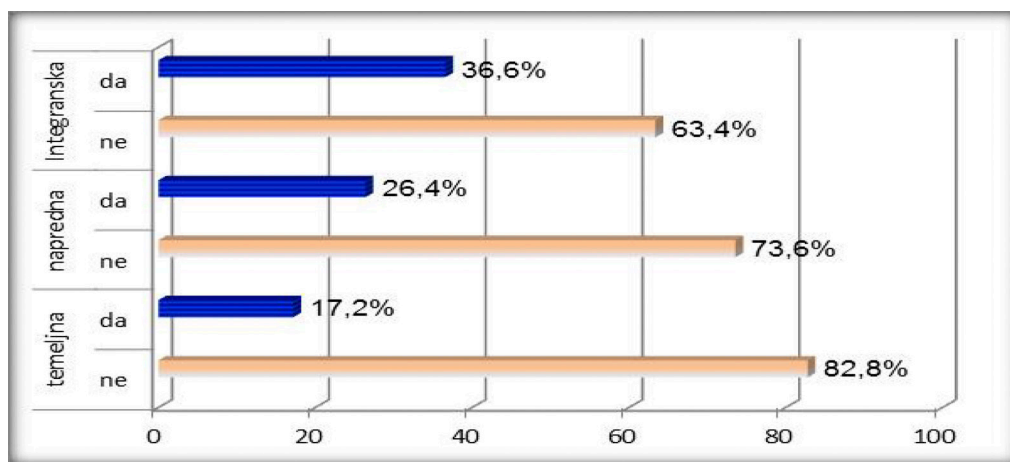
Razina vojne škole			Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
Temeljna časnička	Važeće	ne	27	29,0	29,3	29,3
		da, srednja	15	16,1	16,3	45,7
		da, fakultet	34	36,6	37,0	82,6
		da, vojna	11	11,8	12,0	94,6
		drugdje	5	5,4	5,4	100,0
		Ukupno	92	98,9	100,0	
	Nedostaje		1	1,1		
	Ukupno		93	100,0		
Napredna časnička	Važeće	ne	13	24,5	24,5	24,5
		da, srednja	10	18,9	18,9	43,4
		da, fakultet	14	26,4	26,4	69,8
		da, vojna	12	22,6	22,6	92,5
		drugdje	4	7,5	7,5	100,0
		Ukupno	53	100,0	100,0	
Intergranska zapovjedno-stožerna	Važeće	ne	10	24,4	24,4	24,4
		da, srednja	4	9,8	9,8	34,1
		da, fakultet	16	39,0	39,0	73,2
		da, vojna	9	22,0	22,0	95,1
		drugdje	2	4,9	4,9	100,0
		Ukupno	41	100,0	100,0	

Dobiveni rezultati su prikazani u Tablici br. 3 a iz njih je vidljivo da 50 polaznika vojne izobrazbe ili 26,7 % časnika nikada se nije susrelo s pojmom interkulturalizam. Daljnjom obradom rezultata razvidno je da 29 % polaznika Temeljne časničke, 24,5 % Napredne časničke i 24,4 %

Intergranske zapovjedno stožerne izobrazbe uopće se nije susrelo s pojmom interkulturalizma što je veliki postotak s obzirom da su ispitanici završili osnovno, srednjoškolsko i fakultetsko obrazovanje. U srednjoj školi se srelo s pojmom interkulturalizam na Temeljnoj časničkoj 16,1%, na Naprednoj časničkoj 24,5 %, a na Intergranskoj zapovjedno-stožernoj školi 9,8 % ispitanika. Zanimljivo je primijetiti da su se polaznici Intergranske zapovjedno-stožerne škole susreli s interkulturalizmom u srednjoj školi u samo 9,8 % slučajeva, što je gotovo 10 % manje nego na Temeljnoj i Naprednoj. Navedeno se može tumačiti time da su polaznici Intergranske zapovjedno-stožerne škole časnici s više od 20 godina u OSRH te kad su pohađali srednju školu nije se obraćala pozornost na interkulturalizam.

Veći je postotak časnika koji su se susreli s interkulturalizmom na fakultetu (preddiplomska ili diplomska razina). Na Temeljnoj časničkoj iznosi 36,6 %, Naprednoj časničkoj 26,4 % i Intergranskoj zapovjedno-stožernoj 39 %. Na vojnim se školama 11,8 % ispitanika iz Temeljne časničke izobrazbe prvi put susrelo s pojmom interkulturalizma, iz Napredne časničke izobrazbe 22,6 %, a iz Intergranske zapovjedno-stožerne škole 22 %. Može se zaključiti da se s pojmom interkulturalizam u vojnim školama susrelo 32 polaznika ili samo 17 % što je po našem mišljenju nedovoljno.

Sudjelovanje ispitanika u operacijama potpore miru



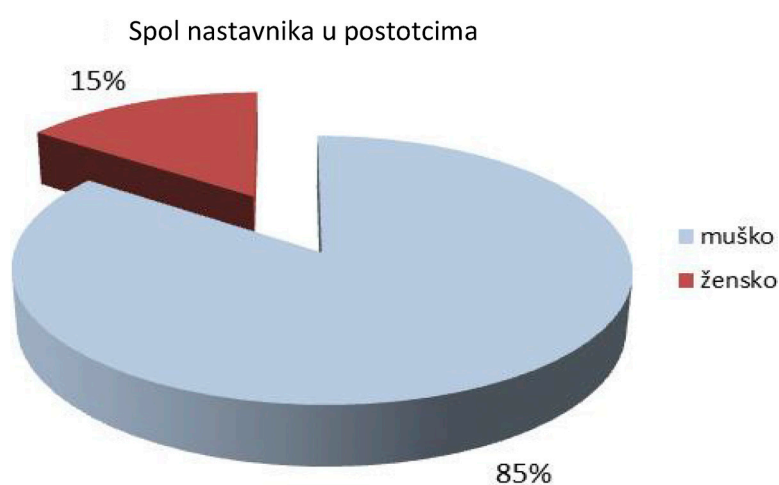
Grafikon br. 3: Sudjelovanje ispitanika u operacijama potpore miru

Kad je riječ o sudjelovanju polaznika vojnih škola u operacijama potpore miru, pokazalo se da postoji značajna statistička razlika (Grafikon br. 3). Možemo vidjeti da je 36,6 % polaznika Intergranske zapovjedno-stožerne škole sudjelovalo u operacijama potpore miru. Na Naprednoj časničkoj izobrazbi 26,4 % (10 % manje) i na Temeljnoj 17,2 % (20 % manje) ispitanika sudjelovalo u operacijama potpore miru. Iz grafikona je vidljivo da se postotak sudjelovanja u operacijama potpore miru povećava s razinom časničke izobrazbe. Intergranska zapovjedno-stožerna škola III.

je razina časničke izobrazbe i pohađaju je časnici s najmanje 15 godina radnog iskustva i činom bojnika / kapetana korvete. Budući da imaju najdulje radno iskustvo unutar ispitivane skupine, u svojem su radnom vijeku imali veće mogućnosti i obveze sudjelovati u operacijama potpore miru nego polaznici I. i II. razine.

7.4.2. Nastavnici

Spol nastavnika



Grafikon br. 4: Spol nastavnika

Većina ispitanih nastavnika koji predaju na I., II. i III. razini časničke izobrazbe muškog su spola. Od (N = 60) 51 je nastavnik i 9 nastavnica. Iz grafikona je razvidno da je postotak nastavnika ženskog spola samo 15 %. To je očekivano jer je 2015. od ukupnog broja djelatnih vojnih osoba u Ministarstvu obrane Republike Hrvatske i Oružanim snagama Republike Hrvatske (15 861) udio žena iznosio 10,40 % ili 1587. Udio žena među djelatnim vojnim osobama najveći je u kategoriji časnica i to 14,65 %, dok je udio dočasnica i vojnkinja samo 8,26 %. Možemo zaključiti da je udio žena u Oružanim snagama Republike Hrvatske za 6,39 % veći među časnicima nego dočasnici i vojnicima. U kategoriji najvišeg čina Oružanih snaga Republike Hrvatske samo je jedna generalica, a broj časnica s činom brigadirke je deset (Ravnopravnost spolova i zaštita dostojanstva u sustavu Ministarstva obrane Republike Hrvatske i Oružanim snagama Republike Hrvatske).⁵³

⁵³ Preuzeto 18. travnja 2015. http://www.morh.hr/hr/vijesti-najave-i-priopcenja/priopcenja/7998-29052013_promicanje-ravnopravnosti-spolova-u-morh-u-i-osrh.html

Nastavno iskustvo (prema spolu)

Tablica br. 4: Nastavno iskustvo

Spol	Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
muško	1 do 5 godina	9	17,6	17,6
	5 do 10 godina	11	21,6	39,2
	više od 10 godina	31	60,8	100,0
	Ukupno	51	100,0	
žensko	1 do 5 godina	2	22,2	22,2
	5 do 10 godina	2	22,2	44,4
	više od 10 godina	5	55,6	100,0
	Ukupno	9	100,0	

Iz tablice je vidljivo da 31 nastavnik ima nastavničko iskustvo dulje od 10 godina, 11 nastavnika ima iskustvo od 5 do 10 godina i devet nastavnika ima iskustvo do 5 godina. Više od 60 % nastavnika ima 10 godina i više nastavnog iskustva. Što se tiče nastavnica od devet nastavnica njih pet ima nastavno iskustvo dulje od 10 godina, dvije nastavnice od 5 do 10 godina i dvije nastavnice kraće od 5 godina. Možemo zaključiti da je 56 % nastavnica dulje od 10 godina na Hrvatskom vojnom učilištu.

Završena razina civilnog školovanja vojnih nastavnika



Grafikon br. 5: Stručna sprema vojnih nastavnika

Iz Grafikona br. 5 vidljivo je kako najviše vojnih nastavnika ima završenu diplomsku razinu, 75 % (45). Nadalje, 21,7 % (13) nastavnika ima stupanj magistra znanosti, tj. specijalizaciju, ili doktorat. Svega 3,3 % nastavnika (2) ima završenu preddiplomsku razinu, tj. višu školu.

Tablica br. 5: Civilno obrazovanje nastavnika (prema spolu)

Spol		Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
muški	preddiplomski-viša škola	2	3,9	3,9	3,9
	diplomski fakultet	38	74,5	74,5	78,4
	poslijediplomski studij – mr. sc.; dr. sc.	11	21,6	21,6	100,0
	Ukupno	51	100,0	100,0	
ženski	diplomski fakultet	7	77,8	77,8	77,8
	poslijediplomski studij – mr. sc.; dr. sc.	2	22,2	22,2	100,0
	Ukupno	9	100,0	100,0	

Usporedbom podataka koji iskazuju civilno obrazovanje nastavnika prema spolu, može se uočiti da od 51 nastavnika njih 2 ili 3,9 % ima preddiplomsku razinu, 38 ili 74,5 % ima diplomsku razinu i 11 ili 21,5 % ima poslijediplomsku razinu. Isto tako, od devet nastavnica njih 7 ili 77 % ima diplomsku razinu te 2 ili 22,2 % poslijediplomsku razinu. Zanimljivo je da gotovo jednak postotak nastavnika i nastavnica ima poslijediplomsku razinu i to 21,5 % nastavnika i 22,2 % nastavnica.

Razina završene časničke izobrazbe prema spolu

Tablica br. 6: Vojno školovanje nastavnika (prema spolu)

Spol		Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
muški	Temeljna časnička	5	9,8	9,8	9,8
	Napredna časnička	8	15,7	15,7	25,5
	Zapovjedno– stožerna	32	62,7	62,7	88,2
	Ratna škola	6	11,8	11,8	100,0
	Ukupno	51	100,0	100,0	
ženski	Temeljna časnička	1	11,1	11,1	11,1
	Napredna časnička	2	22,2	22,2	33,3
	Zapovjedno– stožerna	6	66,7	66,7	100,0
	Ukupno	9	100,0	100,0	

Iz Tablice br. 6 uočava se da 5 (9,8 %) nastavnika ima završenu Temeljnu časničku izobrazbu, 8 (15,7 %) Naprednu časničku izobrazbu, 32 (62,7 %) nastavnika ima završenu Intergransku zapovjedno-stožernu školu te 6 (11,8 %) Ratnu školu. Od nastavnica, 1 (11,1 %) ima Temeljnu časničku izobrazbu, 2 (22,2 %) Naprednu časničku izobrazbu i 6 (66,7 %) Intergransku zapovjedno-stožernu školu. Može se, dakle, zaključiti da s obzirom na vojno školovanje ni jedna nastavnica nema završenu Ratnu školu kao najvišu razinu časničke izobrazbe. To je stoga što se još uvijek smatra da vojnici trebaju biti muškarci. Do 2015. godine Ratnu školu “Ban Josip Jelačić” završile su četiri pripadnice Oružanih snaga Republike Hrvatske.

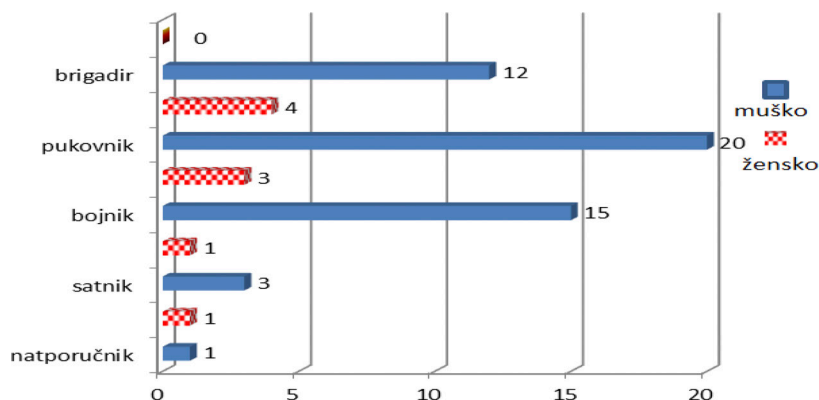
Susretanje s pojmom interkulturalizma prema spolu

Tablica br. 7: Susret vojnih nastavnika s interkulturalizmom

Spol		Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
muški	DA	36	70,6	70,6	70,6
	NE	15	29,4	29,4	100,0
	Ukupno	51	100,0	100,0	
ženski	DA	4	44,4	44,4	44,4
	NE	5	55,6	55,6	100,0
	Ukupno	9	100,0	100,0	

Iz tablice je razvidno da se u svojem radu susrelo s interkulturalizmom 36 nastavnika (70,6 %), te 4 nastavnice (44,4 %). Podatci također sugeriraju da se je manje od 50 % nastavnica susrelo s pojmom interkulturalizam. Navedene rezultate moguće je tumačiti činjenicom da na pred-uputnu obuku i izobrazbu u školama Organizacije Sjevernoatlantskog ugovora, gdje se provodi u većem dijelu interkulturalno poučavanje, odlaze časnici koji su se odlučili sudjelovati u operacijama potpore miru te imaju veliko iskustvom u upravljanju i vođenju.

Osobni čin prema spolu



Grafikon br. 6: Osobni čin nastavnika (prema spolu)

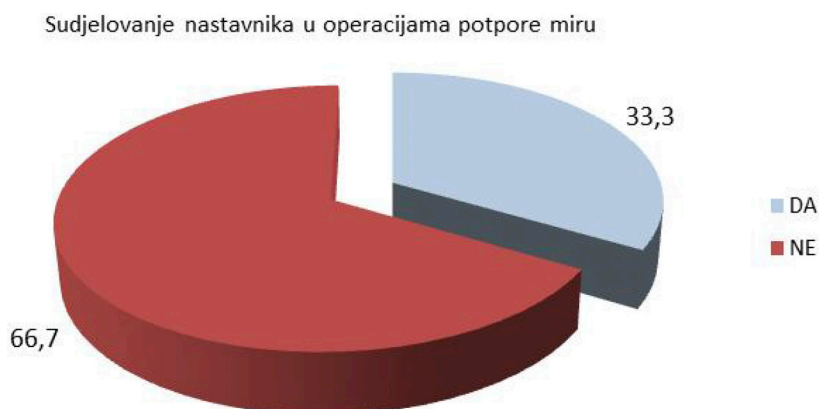
Iz navedenih podataka vidi se da 47 nastavnika (92,1 %) ima viši časnički čin, a 4 nastavnika (7,9 %) niži časnički čin. Kod nastavnica 7 nastavnica (77,8 %) ima viši časnički čin, a 2 nastavnice (22,2 %) niži časnički čin⁵⁴.

Sudjelovanje u operacijama potpore miru

Tablica br. 8: Sudjelovanje nastavnika u operacijama potpore miru

Spol		Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
muški	ne	32	62,7	62,7	62,7
	da	19	37,3	37,3	100
	Ukupno	51	100	100	
ženski	ne	8	88,9	88,9	88,9
	da	1	11,1	11,1	100
	Ukupno	9	100	100	

Tablica br. 8 prikazuje sudjelovanje nastavnika u operacijama potpore miru, uočljivo je da je sudjelovalo u operacijama potpore miru 19 nastavnika ili 37,3 % i samo 1 nastavnica ili 11,1 %.



Grafikon br. 7: Sudjelovanje nastavnika u operacijama potpore miru

⁵⁴ Činovi u OSRH dijele se na: vojničke (pozornik, razvodnik), niže dočasničke (skupnik, desetnik, narednik), više dočasničke (nadnarednik, stožerni narednik, časnički namjesnik), niže časničke (poručnik, natporučnik, satnik), više časnike (bojnik, pukovnik, brigadir) i generale (brigadni general, general bojnik, general pukovnik, general zbora i stožerni general).

Iz grafikona je vidljivo da je ukupno 33,3 % nastavnika sudjelovalo u operacijama potpore miru, a 66,7 % nije. Navedene podatke možemo protumačiti time da u operacije potpore miru odlaze časnici koji su raspoređeni na zapovjedne dužnosti ili su stožerni časnici koji imaju iskustvo rada u zapovjedništvima bojne ili brigade. Nastavnici kao djelatnici Hrvatskog vojnog učilišta nemaju priliku sudjelovati u operacijama potpore miru koje provode borbene postrojbe.

7.5. Mjerni instrumenti

Prikupljanje podataka provedeno je s pomoću anketnih upitnika koji su bili prilagođeni polaznicima vojnih škola i vojnim nastavnicima (Prilog br. 1, 2).

Prvi anketni upitnik, pod naslovom Istraživanje interkulturalizma u vojnim školama (prilagođenog potrebama istraživanja s Hofstedeovim modelom analize nacionalne kulture, adaptiranim prema upitniku korištenom u okviru projekta Školski kurikulum i obilježja hrvatske nacionalne kulture pri Zavodu za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 1993) koji je sastavljen od pet cjelina s pitanjima o općim podacima te Likertovom skalom i terminološki modificiranim Bogardusovom skalom socijalne distance⁵⁵.

Za prikupljanje općih podataka odabrani su sljedeći sociodemografski pokazatelji: spol, izvršena vojna izobrazba, uspjeh u školi, susretanje s pojmom interkulturalizma, sudjelovanje u operacijama potpore miru ili rad u multinacionalnim zapovjedništvima, pohađanje škola Organizacije Sjevernoatlantskog ugovora.

U drugom dijelu upitnika, nazvanom Pravo društvo, ispitala su se obilježja političke kulture polaznika vojnih škola prihvaćanjem ili odbacivanjem nekih vrijednosti karakterističnih za europsku demokraciju. U ispitivanju stupnja prihvaćanja europskih vrijednosti korištena je Likertova skala s pet stupnjeva intenziteta⁵⁶. Ispitani su stavovi devetnaest vrijednosti koji predstavljaju europsku demokraciju prema: višestranačkoj demokraciji, zakonodavnoj vlasti, gospodarstvu, životnom standardu, ljudskim i građanskim pravima, autonomiji, privatnom i društvenom vlasništvu, suživotu. Kod mjerenja stupnja prihvaćanja europskih vrijednosti ispitanike se pitalo koje je po njihovu mišljenju dobro, odnosno pravo društvo.

⁵⁵ „Vrsta skale za ispitivanje socijalne distance – stupnja bliskosti u socijalnim odnosima koji neka osoba prihvaća s pripadnicima raznih socijalnih skupina“ (Petz, 1992: 46).

⁵⁶ U potpunosti se slažem; uglavnom se slažem; ne znam, nisam o tome razmišljao; uglavnom se ne slažem; u potpunosti se ne slažem.

U trećem dijelu upitnika pomoću stereotipa ispitivao se odnos polaznika vojnih škola prema nacionalno-etničkim grupama (Albanci, Amerikanci, Britanci, Crnogorci, Hrvati, Mađari, Bošnjaci, Nijemci, Romi, Slovenci, Srbi, Šveđani, Talijani i Židovi) te odnosi prema spolovima.

U četvrtom dijelu upitnika ispitane su interkulturalne predispozicije ispitanika utvrđivanjem stupnja prihvaćanja elemenata kulture: jezika, umjetnosti, povijesti i običaja. Interes za poznavanje navedenih elemenata kulture ispitao se prema nacionalno-etničkim grupama (Albanci, Amerikanci, Britanci, Crnogorci, Hrvati, Mađari, Bošnjaci, Nijemci, Romi, Slovenci, Srbi, Šveđani, Talijani i Židovi) te poznavanje postulata i običaja katoličke, muslimanske, pravoslavne, protestantske i židovske vjere. U ispitivanju je korištena Likertova skala s pet stupnjeva intenziteta kao i u drugom dijelu upitnika.

Posljednjim, petim dijelom anketnog upitnika ispitivana je socijalna distanca prema nacionalno-etničkim skupinama (Albanci, Amerikanci, Britanci, Crnogorci, Hrvati, Mađari, Bošnjaci, Nijemci, Romi, Slovenci, Srbi, Šveđani, Talijani i Židovi), religioznoj pripadnosti (katolik, musliman, pravoslavac, protestant, židov, ateist, agnostik i druge vjere). U ispitivanju je korištena Bogardusovom skalom socijalne distance.⁵⁷

Drugi upitnik koji se koristio u istraživanju, tj. prilagođeni upitnik Multicultural Competencies Survey, služio je za ispitivanje interkulturalne kompetencije nastavnika i s pomoću njega ustanovila se kompetentnost vojnih nastavnika za interkulturalno obrazovanje. Skala koja se koristila u ispitivanju stupnja prihvaćanja europskih vrijednosti je Likertova skala s pet stupnjeva intenziteta kao i u prethodnom upitniku. Upitnik se sastoji od 60 tvrdnji koje izražavaju stav, znanje, svjesnost, vještinu i odgovornost prema interkulturalizmu. U skladu s etičkim načelima istraživanja, svi su anketirani ispitanici anonimni.

Kao što je vidljivo iz opisanog, s pomoću upitnika prikupljeni su podaci koji će se koristiti u istraživanju u svrhu objašnjavanja demografskih obilježja, prihvaćanje europskih vrijednosti, odnos ispitanika prema nacionalno-etničkim grupama i spolovima, prihvaćanje elemenata kulture nacionalno-etničkih grupa, socijalna distanca prema nacionalno-etničkim skupinama i interkulturalne kompetencije nastavnika preko stavova, vještina, mišljenja, svjesnost, znanja i odgovornosti o interkulturalizmu.

U drugom dijelu istraživanja koristila se analiza nastavnih planova i programa vojnih škola, predmetnih izvedbenih planova, planova izvođenja nastavne jedinice (teme) i pripremljenih prezentacija vojnih nastavnika koje će nadopuniti dobivene podatke iz anketnih upitnika te dati konačne rezultate.

⁵⁷ Usko srodstvo sklapanjem braka, da vam bude prijatelj, da vam bude susjed, da bude s vama polaznik obrazovanja, da bude građanin RH, da bude samo posjetitelj RH i da ga se protjera iz RH

7.6. Način prikupljanja podataka

Za provedbu istraživanja postupak prikupljanja podataka odvijao se u tri koraka. Prvi korak bio je pilot-istraživanje za oba upitnika, koje je provedeno na 15 polaznika vojnih škola s po pet polaznika sa svake razine vojne izobrazbe i deset vojnih nastavnika. Pilot-istraživanje provedeno je da bi se utvrdilo postoje li nejasnoće unutar instrumenta. Nakon otklanjanja nejasnoća i potrebnih ispravaka u mjernom instrumentu, u drugom krugu ishodovana su odobrenja zapovjednika Hrvatskog vojnog učilišta za provedbu istraživanja u trima vojnim školama: Temeljnoj časničkoj izobrazbi, Naprednoj časničkoj izobrazbi i Intergranskoj zapovjedno-stožernoj izobrazbi, te se dogovorilo vrijeme provedbe istraživanja. Za provedbu istraživanja dobivena je i suglasnost načelnika Glavnog stožera Oružanih snaga Republike Hrvatske (Prilog br. 3).

U drugom koraku anketni upitnici su dostavljeni vojnim nastavnicima koji su određeni za provedbu ispitivanja te su upoznati s postupkom ispunjavanja upitnika i anonimnosti podataka. Ispunjavanje anketa provodilo se ponedjeljkom, tijekom prvog nastavnog sata. Nakon ispunjavanja i prikupljanja, ankete su dostavljene istraživaču. Provedeno je također ispitivanje razine interkulturalnih kompetencija vojnih nastavnika. Predmetno je ispitivanje proveo istraživač. Provedba anketa bila je anonimna i transversalnog tipa te je uključivala prikupljanje podataka od različitih skupina pojedinaca u jednoj vremenskoj točki.

U trećem su koraku u dogovoru s nastavnicima prikupljeni odobreni nastavni planovi i programi akademske godine 2013./2014. i radni materijali predmetnih nastavnika u kojima su prepoznati neki od elemenata interkulturalizma.

7.7. Statističke metode obrade podataka

Obrada podataka provedena je nakon provjere svih ispunjenih anketnih upitnika, a temeljila se na podatcima dobivenim iz analize popunjenih anketnih upitnika polaznika vojnih škola i nastavnika.

Nakon što su varijable pripremljene i unesene u statistički paket za obradu podataka SPSS 22.0, obavljene su sljedeće analize i postupci:

- mjere deskriptivne statistike (mjere centralne tendencije, mjere varijabiliteta, specifičnosti distribucije: asimetrija, spljoštenost)
- u sklopu diferencijalnog nacrtu parametrijski testovi: ANOVA (i Schefféov *post hoc* test), one-sample t-test
- robusni testovi –Brown-Forsytheov test, Welchov test
- Kolmogorov-Smirnovljev test (za testiranje normalnosti distribucije)
- Leveneov test (homogenost varijance).

III. OBRADA PODATAKA I ANALIZA REZULTATA

8. DEMOKRATSKE VRIJEDNOSTI DRUŠTVA

Kako bi se pokušalo odrediti stavove polaznika vojnih škola o demokratskim vrijednostima društva i same procjene predispozicija interkulturalizma, provedeno je ispitivanje na osnovi 19 čestica koje obrađuju određena građanska, politička, socijalna, kulturna, gospodarska prava svakog građanina bez obzira na spol, vjeru, jezik, rasu, politička uvjerenja ili podrijetlo. Pokušalo se ispitati predispozicije polaznika vojnih škola za aktivno sudjelovanje u demokratskom društvu.

Za ispitivanje nezavisnih varijabli sastavljena su pitanja koja pokazuju sociodemografske podatke: spol, razinu časničke izobrazbe, sudjelovanje u operacijama potpore miru, susretanje s pojmom interkulturalizma i pohađanje vojnih škola u inozemstvu. Zavisne varijable demokratske vrijednosti društva ispitane su s pomoću 5-stupanjske ordinalne Likertove skale s vrijednostima: 1 – u potpunosti se slažem; 2 – uglavnom se slažem; 3 – ne znam, nisam o tome razmišljao; 4 – uglavnom se ne slažem; 5 – u potpunosti se ne slažem.

Likertova skala podijeljena je na dva dijela: društvo u odnosu na prihvaćanje standardnih vrijednosti građanske demokracije Europe i društvo u odnosu na prava manjina i ljudske slobode.

8.1. Demokratske vrijednosti društva sa stajališta zakona i životnog standarda

Prvi dio upitnika odnosi se na društvo sa stajališta zakona i životnog standarda te opisuje devet čestica (1, 2, 3, 4, 5, 16, 17, 18, 19). Prvih pet čestica (1, 2, 3, 4, 5) odnosi se na život i rad u društvu u kojem se građani opredjeljuju između najmanje dvije stranke, gdje vlada zakon, gdje postoji tržišno gospodarstvo, gdje se imovina nalazi u privatnom vlasništvu i gdje je životni standard visok. Iz Tablice br. 9 možemo vidjeti da polaznici vojnih škola ($N = 187$) kao najvišu procjenu društva sa stajališta zakona i životnog standarda smatraju društvo gdje je životni standard visok ($AS = 1,77$), gdje vlada zakon ($AS = 1,78$), gdje postoji tržišno gospodarstvo ($AS = 1,95$).

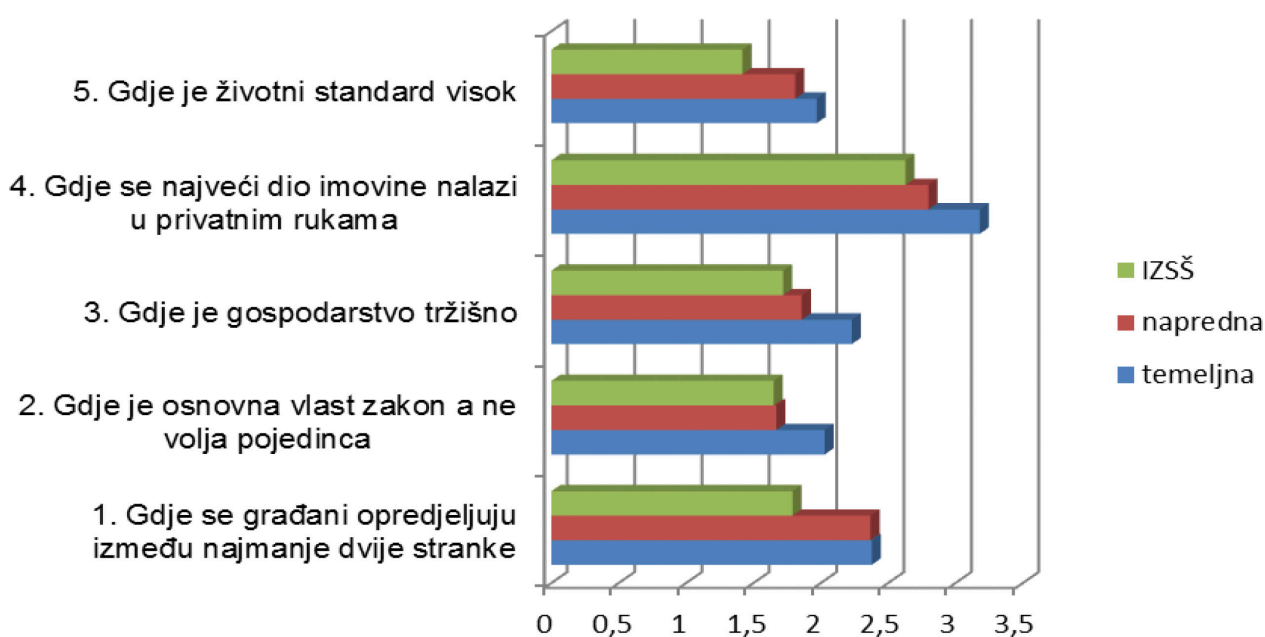
Najmanje su procijenili da je to društvo gdje se najveći dio imovine nalazi u privatnim rukama ($AS = 2,88$) i gdje se građani opredjeljuju između najmanje dvije stranke ($AS = 2,24$).

Tablica br. 9: Društvo sa stajališta zakona i životnog standarda

PRAVO DRUŠTVO JE ONO:	Min	Max	Aritmetička sredina		Std. devijacija	Varijanca	Asimetričnost distribucije		Spljoštenost distribucije	
	Stat	Stat	Stat	Std. pogreška	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat
1. Gdje se građani opredjeljuju između najmanje dvije stranke	1	5	2,24	0,097	1,332	1,775	0,956	0,178	-0,27	0,354
2. Gdje je osnovna vlast zakon, a ne volja pojedinca	1	5	1,78	0,085	1,156	1,337	1,426	0,178	0,978	0,355
3. Gdje je gospodarstvo tržišno	1	5	1,95	0,078	1,066	1,137	1,264	0,178	1,147	0,354
4. Gdje se najveći dio imovine nalazi u privatnim rukama	1	5	2,88	0,081	1,106	1,223	0,115	0,178	-1,19	0,354
5. Gdje je životni standard visok	1	5	1,77	0,076	1,04	1,081	1,721	0,178	2,565	0,354

Iz Tablice br. 9 iščitava se da polaznici vojnih škola smatraju da je dobro demokratsko društvo gdje je životni standard visok i gdje je na snazi vladavina zakona, a ne pojedinca. Benić (2012) navodi da demokratske države moraju poticati učinkovitost, jednakost i stabilnost te da trebaju

u sustav pažljivo ugraditi neke od elemenata socijalne osjetljivosti: “(...) tržišno utemeljenom gospodarskom politikom usmjeravali ekonomski razvoj, preraspodjela nacionalnoga dohotka, ali i skrbilo o zaposlenosti, otklanjanju siromaštva, zdravlju i školovanju stanovništva, te ostvarenju općeg blagostanja” (Benić, 2012: 852). Prepoznavanje demokratskog društva kao društva u kojem se najveći dio imovine nalazi u privatnim rukama polaznici vojnih škola procijenili su vrlo nisko, što se može protumačiti neugodnim iskustvom privatizacije u našem društvu. Odmah zatim najniže je procijenjeno da je demokratsko društvo ono u kojem se građani opredjeljuju između najmanje dvije stranke.



Grafikon br. 8: Društvo sa stajališta zakona i životnog standarda

Grafikon br. 8 pokazuje da polaznici Intergranske zapovjedno-stožerne škole smatraju da je demokratsko društvo ono gdje je životni standard visok, dok polaznici Temeljne i Napredne časničke izobrazbe smatraju da je demokratsko društvo gdje je osnovna vlast zakon, a ne volja pojedinca. Polaznici svih škola smatraju nebitnim za demokratsko društvo da se najveći dio imovine nalazi u privatnim rukama. Tvrdnje da je demokratsko društvo ono u kojem postoji tržišno gospodarstvo i gdje se građani opredjeljuju između najmanje dvije stranke procijenjene su jednako na svim razinama časničke izobrazbe.

Ostale četiri čestice (16, 17, 18, 19) odnose se na prihvaćanje standardnih vrijednosti europske građanske demokracije. Iz Tablice br. 10 razvidno je da ispitanici polaznici vojnih škola (N = 187) najvišu procjenu društva s prihvaćanjem standardnih vrijednosti europske građanske

demokracije daju onom gdje postoje višestruki izvori informacija (AS = 1,51), gdje postoji pravo političkih vođa da se natječu za glasove birača (AS = 1,71), gdje se održavaju izbori (AS = 1,74). Najmanju su procjenu dali onom društvu u kojem postoje organizirane interesne skupine (AS = 3,11).

Tablica br. 10: Društvo sa stajališta prihvatanja vrijednosti europske građanske demokracije

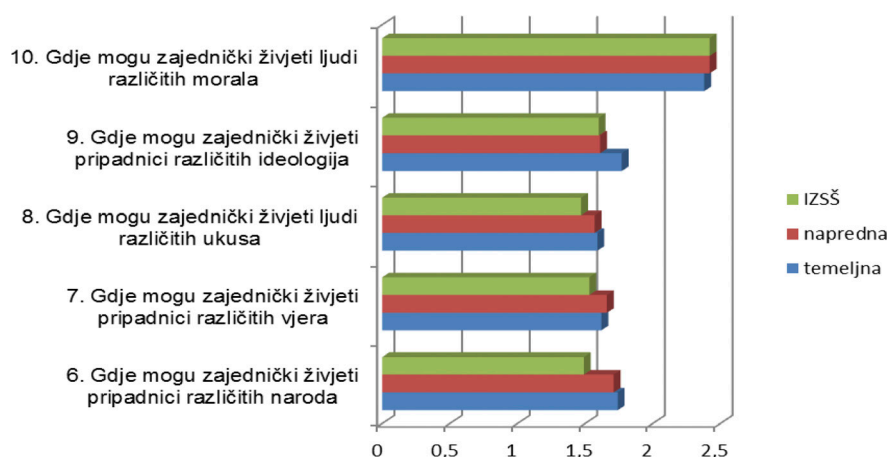
PRAVO DRUŠTVO JE ONO:	Min	Max	Aritmetička sredina		Std. devijacija	Varijanca	Asimetričnost distribucije		Spljoštenost distribucije	
	Stat	Stat	Stat	Std. pogreška	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat
16. Gdje postoji pravo političkih vođa da se natječu za glasove birača	1	5	1,71	0,07	0,958	0,918	1,658	0,178	2,67	0,354
17. Gdje postoje višestruki izvori informiranja	1	5	1,51	0,064	0,87	0,757	2,229	0,178	5,311	0,354
18. Gdje se održavaju izbori	1	5	1,74	0,072	0,988	0,977	1,582	0,178	2,34	0,354
19. Gdje postoje organizirane interesne skupine	1	5	3,11	0,105	1,429	2,042	-0,101	0,178	-1,362	0,354

Iz tablice je razvidno da polaznici vojnih škola smatraju da je dobro demokratsko društvo ono gdje postoje višestruki izvori informacija. Bedeković naglašava da: “Slobodan protok informacija na globalnoj razini omogućava virtualnu nazočnost i neposredno sudjelovanje u različitim zbivanjima neovisno u kojem dijelu svijeta (se) događaju” (Bedeković, 2013: 81). Njihovo mišljenje možemo lako protumačiti jer im kao vojnicima/časnicima o posjedovanju prave informacije ovisi izvršenje dobivene zadaće ili ostvarenje višeg cilja. Dalton (2006) objašnjava da se građani čije se zanimanje temelji na dužnosti (vojnici, policajci) lojalno ponašaju i podređeni su političkom autoritetu. Najmanje su procijenili da je to društvo gdje postoje organizirane interesne skupine. “Jednako tako, ne pripadaju svi građani u društvu jednoj skupini nego mnogi istodobno pripadaju različitim skupinama koliko god labave bile te veze (primjerice, članovi su sindikata i katoličke župe)” (Offe, 2013: 22). Samo neprihvatanje stava da je demokratsko društvo ono u kojem postoje interesne skupine može se naći u tome što pripadnici Oružanih snaga Republike Hrvatske sukladno Zakonu o službi u Oružanim snagama Republike Hrvatske ne smiju biti organizirani u sindikate niti političke grupe.

“Ograničenja sindikalnog i političkog djelovanja

Članak 15.

- (1) Djelatne vojne osobe nemaju pravo na sindikalno organiziranje.
- (2) Djelatnim vojnim osobama nije dopušten štrajk.
- (3) Vojnim osobama, službenicima i namještenicima nije dopušteno politički djelovati u Oružanim snagama.
- (4) Djelatnim vojnim osobama nije dopušteno članstvo u političkim strankama te kandidiranje u predstavnička tijela građana, predstavnička tijela jedinica lokalne i područne (regionalne) samouprave i Hrvatski sabor” (Zakon o službi u Oružanim snagama Republike Hrvatske, Narodne novine, br. 73/13, 75/15, 50/16).



Grafikon br. 9: Društvo sa stajališta prihvatanja vrijednosti europske građanske demokracije

Rezultati deskriptivne statistike (Grafikon br. 9) pokazuju da ispitani polaznici smatraju da je demokratsko društvo ono gdje postoje višestruki izvori informacija. Zanimljivo je da kod tih tvrdnji nema značajnijih razlika među razinama vojnih škola, svi su procijenili demokratsko društvo jednakim tvrdnjama. Polaznici svih škola procijenili su da za demokratsko društvo nije bitno organiziranje u interesne skupine. Nešto malo daju prednost višestrukim izvorima informacija u odnosu na održavanje izbora i prava političkih vođa da se natječu za glasove birača.

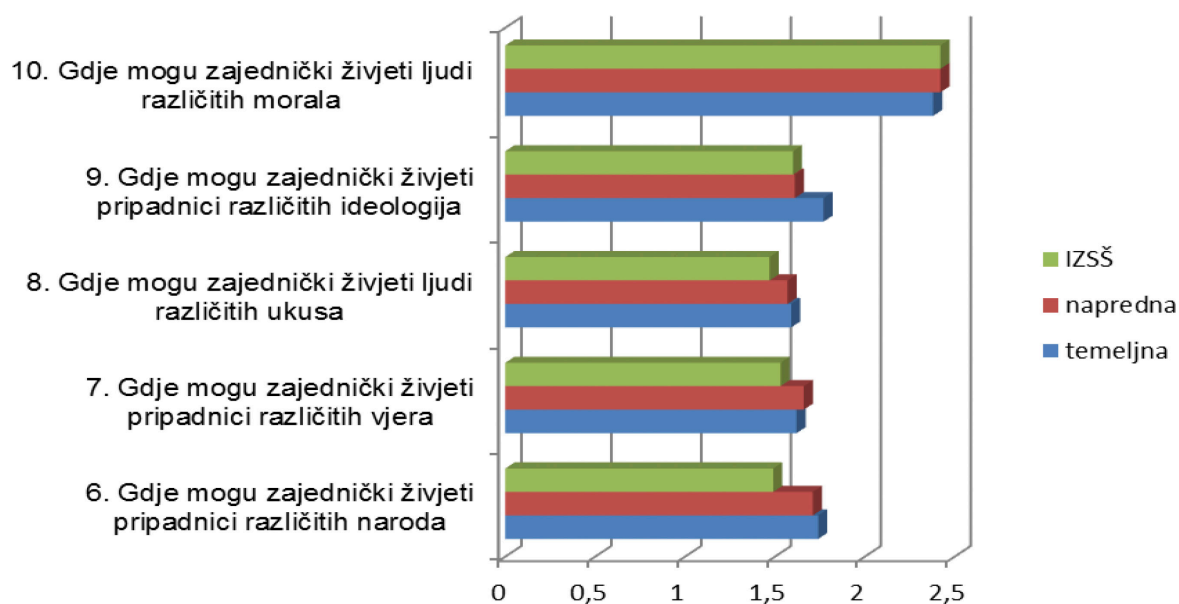
8.2. Demokratske vrijednosti društva u odnosu na prava manjina i ljudske slobode

Drugi se dio odnosi na društvo u odnosu na prava manjina i ljudske slobode, a opisuju ga čestice 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15. Kroz njih je prikazan širok spektar vrijednosti demokratskog društva prema pripadnicima koji su različiti i na temelju ljudske slobode. Prvih pet čestica (6, 7, 8, 9, 10) odnosi se na prihvaćanje vrijednosti i toleranciju prema pripadnicima različitih naroda, vjera, ukusa, ideologija i moralnih načela. Iz Tablice br. 11. možemo vidjeti da polaznici vojnih škola ($N = 187$) kao najvišu procjenu društva u odnosu na toleranciju prema pripadnicima različitih naroda, vjera, ukusa, različitih ideologija i moralnih načela smatraju društvo gdje mogu zajednički živjeti ljudi različitih ukusa ($AS = 1,55$), vjera ($AS = 1,62$), ideologija ($AS = 1,66$) i naroda ($AS = 1,67$). Najmanje su procijenili da je to društvo gdje mogu zajednički živjeti ljudi koji dijele različita moralna načela ($AS = 2,41$).

Kao što je razvidno iz Tablice br. 11, polaznici vojnih škola smatraju da je demokratsko društvo ono u kojem mogu zajedno živjeti pripadnici različitih ukusa ($AS = 1,55$), vjera ($AS = 1,62$), ideologija ($AS = 1,66$) i naroda ($AS = 1,67$). Najmanje su procijenili da je to ono društvo gdje mogu zajednički živjeti ljudi koji dijele različita moralna načela ($AS = 2,41$). Prema rezultatima, polaznici vojnih škola ne smatraju moral kao nešto što može utjecati na dobro demokratsko društvo.

Tablica br. 11: Društvo u odnosu na prava manjina i ljudske slobode prema pripadnicima različitih naroda, vjera, ukusa, ideologija i moralnih načela

PRAVO DRUŠTVO JE ONO:	Min	Max	Aritmetička sredina		Std. devijacija	Varijanca	Asimetričnost distribucije		Spljoštenost distribucije	
	Stat	Stat	Stat	Std. pogreška	Stat	Stat	Stat	Std. pogreška	Stat	Std. pogreška
6. Gdje mogu zajednički živjeti pripadnici različitih naroda	1	5	1,67	0,069	0,949	0,9	1,777	0,178	2,965	0,354
7. Gdje mogu zajednički živjeti pripadnici različitih vjera	1	5	1,62	0,064	0,874	0,764	1,8	0,178	3,52	0,354
8. Gdje mogu zajednički živjeti ljudi različitih ukusa	1	5	1,55	0,062	0,85	0,722	2,179	0,178	5,514	0,354
9. Gdje mogu zajednički živjeti pripadnici različitih ideologija	1	5	1,66	0,064	0,873	0,762	1,645	0,178	3,025	0,354
10. Gdje mogu zajednički živjeti ljudi različitih morala	1	5	2,41	0,084	1,143	1,307	0,506	0,178	-0,807	0,354



Grafikon br. 10: Deskriptivna statistika društva u odnosu na prava manjina i ljudske slobode prema pripadnicima različitih naroda, vjera, ukusa, ideologija i moralnih načela

Grafikon br. 10 donosi deskriptivnu statistiku procjene društva u odnosu na prava manjina i ljudske slobode prema pripadnicima različitih naroda, vjera, ukusa, ideologija i moralnih načela kroz razine časničke izobrazbe. Rezultati deskriptivne statistike pokazuju da ispitanici iz svih škola smatraju da je demokratsko društvo ono gdje zajednički mogu živjeti ljudi različitih ukusa. Razvidna je mala razlika u procjeni među polaznicima časničke izobrazbe što se tiče zajedničkog življenja pripadnika različitih naroda, vjera i ideologija. Polaznici Intergranske zapovjedno-stožerne škole naveli su da je za demokratsko društvo važno da u njemu mogu zajednički živjeti pripadnici različitih naroda, različitih vjera i na kraju, različitih ideologija. Kod polaznika Napredne časničke izobrazbe malo se mijenja raspored: smatraju da je demokratsko društvo ono gdje mogu zajednički živjeti pripadnici različitih ideologija, vjera, pa tek onda naroda. Polaznici Temeljne časničke izobrazbe smatraju da je demokratsko društvo ono gdje zajednički mogu živjeti pripadnici različitih vjera, naroda i na kraju ideologija.

Svi ispitanici smatraju da je nevažno za demokratsko društvo da je to ono gdje zajednički mogu živjeti ljudi različitih moralnih načela.

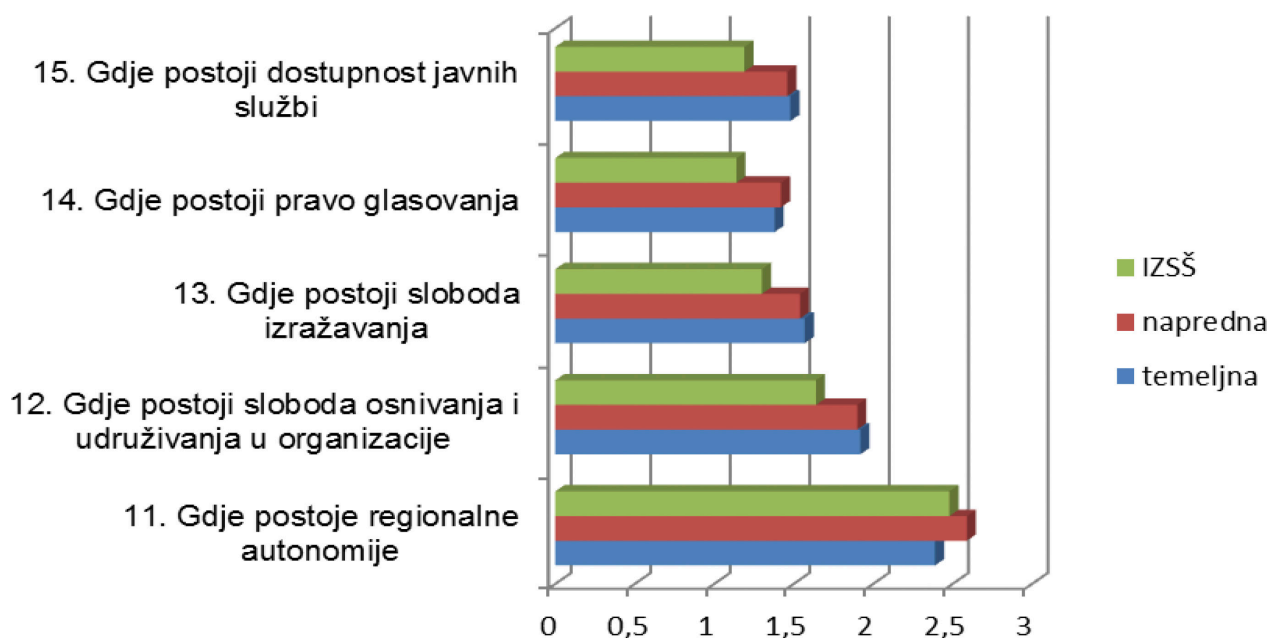
Ostalih pet čestica (11, 12, 13, 14, 15) odnosi se na temeljne ljudske slobode, a samim njihovim razumijevanjem pridonosi se razumijevanju demokratske kulture nekog društva. Iz Tablice br. 12 možemo iščitati da polaznici vojnih škola ($N = 187$) kao najvišu procjenu društva u odnosu na stajalište prihvaćanja temeljnih ljudskih sloboda smatraju društvo gdje postoji pravo glasovanja

(AS = 1,34), gdje postoji dostupnost javnih službi (AS = 1,4), gdje postoji sloboda izražavanja (AS = 1,5) i sloboda udruživanja u organizacije (AS = 1,85). Najmanje su procijenili da je to društvo gdje postoje regionalne autonomije (AS = 2,5). Hrvatska, kao članica Europske unije od 1. srpnja 2013. godine, poštuje načela koja vrijede u Europskoj uniji. “Od država članica traži se da promiču i štite načela pluralističke i parlamentarne demokracije, nedjeljivost i univerzalnost ljudskih prava, vladavinu zakona i zajedničko nasljeđe obogaćeno različitostima, kao pretpostavke sigurnosti svijeta” (Spajić-Vrkaš, 1999).

Tablica br. 12: Društvo u odnosu na prihvaćanje temeljnih ljudskih sloboda

PRAVO DRUŠTVO JE ONO:	Min	Max	Aritmetička sredina		Std. devijacija	Varijanca	Asimetričnost distribucije		Spljoštenost distribucije	
	Stat	Stat	Stat	Std. pogreška	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat
11. Gdje postoje regionalne autonomije	1	5	2,5	0,087	1,178	1,388	0,466	0,179	-0,789	0,356
12. Gdje postoji sloboda osnivanja i udruživanja u organizacije	1	5	1,85	0,068	0,924	0,853	1,428	0,178	2,389	0,355
13. Gdje postoji sloboda izražavanja	1	5	1,5	0,063	0,857	0,735	2,362	0,178	6,069	0,354
14. Gdje postoji pravo glasovanja	1	5	1,34	0,058	0,797	0,635	3,043	0,178	9,88	0,354
15. Gdje postoji dostupnost javnih službi	1	5	1,4	0,057	0,779	0,607	2,747	0,178	8,968	0,354

Razvidno je da polaznici vojnih škola razumiju temeljna demokratska načela i vrijednosti (npr. sloboda izražavanja, pravo na glasovanje, dostupnost javnih službi), ali njihovo je znanje općenito. Spajić-Vrkaš naglašava da “(...) je danas općeprihvaćeno da se građanska kompetentnost za demokraciju ne može svesti samo na informiranost, ili pak samo na znanje, nego mora uključiti vještine, vrijednosti, stavove i obrasce ponašanja” (Spajić-Vrkaš 2014: 13). Stoga je potrebno da se omogući polaznicima vojnih škola stjecanje sustavnih znanja i kompetencija o demokratskim slobodama i samoj demokraciji bez iznimaka. U demokratskom društvu polaznici vojnih škola trebali bi stjecati i jačati svoje kompetencije o demokraciji školovanjem, radom u postrojbi te u obiteljskom okružju.



Grafikon br. 11: Društvo u odnosu na prihvaćanje temeljnih ljudskih sloboda

Iz grafikona je vidljiva deskriptivna statistika procjene društva u odnosu na prihvaćanje temeljnih ljudskih sloboda po razinama časničke izobrazbe, polaznici svih škola smatraju da je demokratsko društvo ono gdje postoji pravo glasovanja. Zanimljivo je da kod tvrdnji nema bitnih razlika među polaznicima vojnih škola jer su svi procijenili da za demokratsko društvo nije bitna regionalna autonomija.

9. PREDRASUDE ISPITANIK A PREMA NACIONALNIM I ETNIČKIM SKUPINAMA

Kako bi se dobila potpunija slika o predrasudama polaznika vojnih škola prema pripadnicima nekih nacionalnih i etničkih skupina te sam odnos prema vlastitoj naciji, ispitane su njihove predrasude prema pripadnicima tih skupina. Samovar, Porter i McDaniel (2010) navode da su stereotipi viđenja i uvjerenja koja pojedinci imaju o određenim skupinama ili pojedincima na temelju svojih stavova i mišljenja. Prema Bennett (2015), stereotipi su kruta generalizacija o drugima, stvorena na temelju etnocentričnih perspektiva neupućenih. Stereotipi sami po sebi nisu štetni, ali ako ih se poveže s predrasudama o vrednovanju osoba ili društvenih grupa, mogu biti. Često su to uvredljiva zapažanja koja se projiciraju na sve članove neke grupe. "Stereotipi mogu biti pozitivni ili negativni" (Samovar, Porter, McDaniel, 2010: 170), a mogu se steći na mnogo različitih načina: preko doskočica, viceva, medija. Martin i Nakayama (2010: 206) upozoravaju da se stereotipi najlakše nauče od obitelji i vršnjaka. Samo mijenjanje stereotipa teško je postići, a čak i ako uspije, nitko ne može jamčiti da će se promjena prevesti u poboljšanje međuljudskih odnosa: "(...) jer novi stereotip može biti jednako nepovoljan kao stereotipi koji su upravo zamijenjeni" (Madon i sur., 2001: 1008).

Kod određivanja stereotipa ispitanicima je ponuđena skala od osam karakterističnih obilježja (stereotipa) o pojedinoj nacionalnoj i etničkoj skupini. Stereotipi su prikazani zajedno, bez prepoznatljive podjele na pozitivna i negativna obilježja. Navedena obilježja nisu bila naznačena niti posebno odvojena. Svaki ispitanik mogao je odrediti stupanj prihvaćanja predrasude na skali od 1 – slažem se; 2 – ne znam, nisam o tome razmišljao i 3 – ne slažem se, odnosno izjasniti se o tome slaže li se s navedenom predrasudom, da ne zna i nije o njoj razmišljao ili se s njom ne slaže. Ispitanici su trebali staviti znak (+) u svaki stupac kad se slažu s tvrdnjom i to za svaku tvrdnju posebno.

U istraživanju je mjeren stupanj slaganja s pojedinim pozitivnim ili negativnim stereotipima za četrnaest nacionalnih i etničkih skupina i to za: Albance, Amerikance, Britance, Crnogorce, Hrvate, Mađare, Bošnjake, Nijemce, Rome, Slovence, Srbe, Šveđane i Židove. Ispitane su predrasude (stereotipi) polaznika vojnih škola I., II. i III. razine časničke izobrazbe prema nacionalnim manjinama u Republici Hrvatskoj i kod naših susjeda.

U Tablici br. 13 prikazani su najčešći pozitivni stereotipi koje ispitanici imaju prema nekim nacionalnim i etničkim skupinama. Na temelju dobivenih rezultata iščitava se da su polaznici svih

Završena vojna izobrazba	Nacionalna ili etička skupina	N	Min	Max	Arit. sredina	Std. Devijacija	Asimetričnost distribucije		Spljoštenost distribucije	
		Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Std. pogreška	Stat	Std. pogreška
Temelna časnička	Albanci su familijarni	60	1	3	1,36	0,55	1,249	0,311	0,646	0,613
Napredna časnička	Albanci su familijarni	82	1	3	1,32	0,518	1,336	0,266	0,832	0,526
Zapov. stožerna	Albanci su familijarni	43	1	3	1,16	0,374	1,894	0,361	1,661	0,709
Temelna časnička	Amerikanci su veseljaci	60	1	3	1,86	0,776	0,243	0,311	-1,285	0,613
Napredna časnička	Amerikanci su veseljaci	82	1	3	1,94	0,775	0,107	0,266	-1,317	0,526
Zapov. stožerna	Amerikanci su veseljaci	43	1	3	1,63	0,725	0,711	0,361	-0,737	0,709
Temelna časnička	Britanci su tradicionalni	60	1	3	1,54	0,721	0,958	0,306	-0,416	0,604
Napredna časnička	Britanci su tradicionalni	82	1	3	1,39	0,624	1,328	0,264	0,683	0,523
Zapov. stožerna	Britanci su tradicionalni	43	1	3	1,23	0,527	2,269	0,361	4,488	0,709
Temelna časnička	Crnogorci su dosljedni	60	1	3	1,88	0,585	0,014	0,309	-0,046	0,608
Napredna časnička	Crnogorci su muževni	82	1	3	2,01	0,598	-0	0,266	-0,106	0,526
Zapov. stožerna	Crnogorci su dosljedni	43	1	3	1,91	0,684	0,118	0,361	-0,769	0,709
Temelna časnička	Hrvati su miroljubivi	60	1	3	1,73	0,868	0,566	0,311	-1,445	0,613
Napredna časnička	Hrvati su miroljubivi	82	1	3	1,44	0,775	1,348	0,267	0,067	0,529
Zapov. stožerna	Hrvati su miroljubivi	43	1	3	1,35	0,163	1,593	0,361	1,524	0,709
Temelna časnička	Mađari su gurmani	60	1	3	1,62	0,585	0,315	0,309	-0,687	0,608
Napredna časnička	Mađari su veseljaci	82	1	3	1,56	0,592	0,523	0,267	-0,623	0,529
Zapov. stožerna	Mađari su gurmani	43	1	3	1,44	0,589	0,966	0,361	0,007	0,709
Temelna časnička	Bošnjaci su druželjubivi	60	1	3	1,44	0,676	1,259	0,311	0,337	0,613
Napredna časnička	Bošnjaci su druželjubivi	82	1	3	1,32	0,585	1,702	0,266	1,891	0,526
Zapov. stožerna	Bošnjaci su druželjubivi	43	1	3	1,29	0,558	1,72	0,361	2,166	0,709
Temelna časnička	Nijemci su radišni	60	1	3	1,27	0,519	1,791	0,311	2,476	0,613
Napredna časnička	Nijemci su radišni	82	1	3	1,19	0,483	2,513	0,266	5,729	0,526
Zapov. stožerna	Nijemci su točni	43	1	3	1,09	0,369	4,219	0,365	18,575	0,717
Temelna časnička	Romi su snalažljivi	60	1	3	1,36	0,613	1,502	0,314	1,213	0,618
Napredna časnička	Romi su snalažljivi	82	1	3	1,41	0,608	1,221	0,267	0,484	0,529
Zapov. stožerna	Romi su snalažljivi	43	1	3	1,21	0,466	2,193	0,361	4,402	0,709
Temelna časnička	Slovenci su proračunati	60	1	3	1,59	0,622	0,566	0,314	-0,558	0,618
Napredna časnička	Slovenci su proračunati	82	1	3	1,61	0,716	0,741	0,266	-0,701	0,526
Zapov. stožerna	Slovenci su proračunati	43	1	3	1,35	0,573	1,433	0,361	1,193	0,709
Temelna časnička	Srbi su ponosni	60	1	3	1,53	0,704	0,983	0,311	-0,304	0,613
Napredna časnička	Srbi su složni	82	1	3	1,49	0,727	1,124	0,267	-0,174	0,529
Zapov. stožerna	Srbi su gostoljubivi	43	1	3	1,37	0,578	1,305	0,361	0,817	0,709
Temelna časnička	Šveđani su pedantni	60	1	3	1,45	0,597	0,973	0,314	-0,004	0,618
Napredna časnička	Šveđani su tolerantni	82	1	3	1,51	0,594	0,709	0,267	-0,439	0,529
Zapov. stožerna	Šveđani su pedantni	43	1	3	1,37	0,578	1,305	0,361	0,817	0,709
Temelna časnička	Talijani su slatkorječivi	60	1	3	1,54	0,652	0,805	0,311	-0,376	0,613
Napredna časnička	Talijani su slatkorječivi	82	1	3	1,29	0,555	1,775	0,266	2,262	0,526
Zapov. stožerna	Talijani su slatkorječivi	43	1	3	1,3	0,513	1,434	0,361	1,191	0,709
Temelna časnička	Židovi su sposobni	60	1	3	1,48	0,655	1,034	0,314	-0,028	0,618
Napredna časnička	Židovi su sposobni	82	1	3	1,39	0,626	1,35	0,267	0,728	0,529
Zapov. stožerna	Židovi su mudri	43	1	3	1,19	0,449	2,456	0,361	5,805	0,709

Tablica br. 13: Najčešći pozitivni stereotipi prema nacionalnim i etničkim skupinama

razina izobrazbe pozitivne stereotipe o nacionalnim i etničkim skupinama procijenili vrlo visoko (AS = 1,09 do AS = 2,01). Kod svih ispitanika nema većih odstupanja po razinama časničke izobrazbe. Polaznici Temeljne i Napredne časničke izobrazbe te Intergranske zapovjedno-stožerne

škole jednako su procijenili stereotipe za navedene nacionalne i etničke skupine, jedino su za nacionalnu skupinu Srbi u svim školama dobiveni različiti rezultati. Polaznici Temeljne časničke izobrazbe procijenili su da su Srbi ponosan narod (AS = 1,53), Napredne časničke izobrazbe da su Srbi složan narod (AS = 1,49), a Intergranske zapovjedno-stožerne škole da su Srbi gostoljubiv narod (AS = 1,37).

Zanimljivo je da su svi rezultati bili procijenjeni s vrlo visokom procjenom pozitivnih stereotipa osim kod Crnogoraca. Tvrdnju Crnogorci su dosljedni, polaznici Temeljne časničke izobrazbe procijenili su nisko (AS = 1,88), Napredne časničke izobrazbe procijenili su tvrdnju Crnogorci su muževni također nisko (AS = 2,01), a polaznici Intergranske zapovjedno-stožerne škole tvrdnju Crnogorci su dosljedni procijenili su isto nisko (AS = 1,91).

Nasuprot pozitivnim stereotipima o Crnogorcima koji su niski, polaznici vojnih škola sigurni su u odgovorima o tvrdnjama za pozitivne stereotipe o Nijemcima. Tvrdnju Nijemci su radišni polaznici Temeljne časničke izobrazbe procijenjeni su visoko (AS = 1,27), kao i polaznici Napredne časničke izobrazbe (AS = 1,19), a polaznici Intergranske zapovjedno-stožerne škole tvrdnju Nijemci su točni vrlo visoko (AS = 1,09). Razvidno je da je najviše procijenjena tvrdnja Nijemci su točni (AS = 1,09), a najniže tvrdnja Crnogorci su muževni (AS = 2,01).

Kao što se vidi iz dobivenih podataka, polaznici vojnih škola procijenili su pozitivne stereotipe prema nacionalnim i etničkim skupinama vrlo visokim procjenama. Moguće je pretpostaviti kako su navedeni stereotipi prepoznati kao karakteristični za određene nacionalne i etničke skupine.

Rezultati iz Tablice br. 14 pokazuju kako su polaznici svih ispitanih razina časničke izobrazbe negativne stereotipe o nacionalnim i etničkim skupinama procijenili s različitom vrijednosti procjene, od najveće (AS = 1,29) do najmanje (AS = 2,21). Temeljem toga može se zaključiti da kod naših ispitanika nema većih odstupanja po razinama časničke izobrazbe. Polaznici Temeljne i Napredne časničke izobrazbe i Intergranske zapovjedno-stožerne škole jednako su procijenili negativne stereotipe o navedenim nacionalnim i etničkim skupinama. Zanimljivo je primijetiti kako su neki negativni stereotipi visoko procijenjeni, kao tvrdnje Nijemci su proračunati (AS = 1,29), Talijani su bučni (AS = 1,32) i Britanci su formalisti (AS = 1,37). Visoke procjene za navedene negativne stereotipe dobivene su jer su istaknuti stereotipi općeprihvaćeni i nisu toliko uvredljivi. Najmanje procjene za negativne stereotipe dobivene su za sljedeće tvrdnje: Bošnjaci su prevrtljivi (AS = 2,05), Mađari su nepouzđani (AS = 2,21), Amerikanci su površni (AS = 2,05). Navedeno se može tumačiti time da su izdvojeni stereotipi dosta neugodni i uvredljivi.

Završena vojna izobrazba	Nacionalna ili etička skupina	N	Min	Max	Arit. sredina	Std. Devijacija	Asimetričnost distribucije		Spljoštenost distribucije	
		Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Std. pogreška	Stat	Std. pogreška
Temelna časnička	Albanci su staromodni	60	1	3	1,65	0,685	0,580	0,309	-0,713	0,608
Napredna časnička	Albanci su staromodni	82	1	3	1,77	0,725	0,386	0,266	-1,008	0,526
Zapov. stožerna	Albanci su osvetoljubivi	43	1	3	1,81	0,824	0,366	0,361	-1,431	0,709
Temelna časnička	Amerikanci su agresivni	60	1	3	1,87	0,769	0,235	0,309	-1,258	0,608
Napredna časnička	Amerikanci su agresivni	82	1	3	1,98	0,816	0,045	0,266	-1,496	0,526
Zapov. stožerna	Amerikanci su površni	43	1	3	2,05	0,844	-0,089	0,361	-1,601	0,709
Temelna časnička	Britanci su formalisti	60	1	3	1,58	0,645	0,656	0,309	-0,525	0,608
Napredna časnička	Britanci su formalisti	82	1	3	1,54	0,688	0,913	0,266	-0,37	0,526
Zapov. stožerna	Britanci su formalisti	43	1	3	1,37	0,618	1,467	0,361	1,139	0,709
Temelna časnička	Crnogorci su lijeni	60	1	3	1,93	0,727	0,101	0,306	-1,064	0,604
Napredna časnička	Crnogorci su lijeni	82	1	3	1,93	0,828	0,139	0,266	-1,531	0,526
Zapov. stožerna	Crnogorci su povodljivi	43	1	3	2,07	0,704	-0,098	0,361	-0,898	0,709
Temelna časnička	Hrvati su nesložni	60	1	3	1,53	0,833	1,074	0,309	-0,673	0,608
Napredna časnička	Hrvati su neodlučni	82	1	3	1,72	0,855	0,588	0,267	-1,382	0,529
Zapov. stožerna	Hrvati su nesložni	43	1	3	1,59	0,821	0,868	0,361	-0,937	0,709
Temelna časnička	Mađari su nepouzđani	60	1	3	2,07	0,588	-0,009	0,314	0,004	0,618
Napredna časnička	Mađari su oholi	82	1	3	2,11	0,524	0,138	0,267	0,566	0,529
Zapov. stožerna	Mađari su nepouzđani	43	1	3	2,21	0,638	-0,206	0,361	-0,546	0,709
Temelna časnička	Bošnjaci su prevrtljivi	60	1	3	2,02	0,676	-0,209	0,309	-0,739	0,608
Napredna časnička	Bošnjaci su prevrtljivi	82	1	3	2,01	0,725	0,000	0,267	-1,063	0,529
Zapov. stožerna	Bošnjaci su prevrtljivi	43	1	3	2,05	0,815	-0,088	0,361	-1,485	0,709
Temelna časnička	Nijemci su proračunati	60	1	3	1,41	0,651	1,325	0,314	0,601	0,618
Napredna časnička	Nijemci su proračunati	82	1	3	1,43	0,709	1,339	0,267	0,352	0,529
Zapov. stožerna	Nijemci su proračunati	43	1	3	1,29	0,599	1,876	0,361	2,503	0,709
Temelna časnička	Romi su svadljivi	60	1	3	1,49	0,728	1,140	0,311	-0,133	0,613
Napredna časnička	Romi su svadljivi	82	1	3	1,65	0,709	0,615	0,267	-0,809	0,529
Zapov. stožerna	Romi su svadljivi	43	1	3	1,51	0,631	0,847	0,361	-0,241	0,709
Temelna časnička	Slovenci su sebični	60	1	3	1,82	0,805	0,334	0,316	-1,372	0,623
Napredna časnička	Slovenci su sebični	82	1	3	1,77	0,763	0,427	0,267	-1,154	0,529
Zapov. stožerna	Slovenci su sebični	43	1	3	1,72	0,734	0,498	0,361	-0,963	0,709
Temelna časnička	Srbi su prevrtljivi	60	1	3	1,57	0,678	0,789	0,314	-0,482	0,618
Napredna časnička	Srbi su prevrtljivi	82	1	3	1,72	0,711	0,475	0,267	-0,903	0,529
Zapov. stožerna	Srbi su podmukli	43	1	3	1,65	0,719	0,643	0,361	-0,786	0,709
Temelna časnička	Šveđani su hladni	60	1	3	1,88	0,727	0,189	0,314	-1,055	0,618
Napredna časnička	Šveđani su hladni	82	1	3	1,67	0,721	0,592	0,266	-0,865	0,526
Zapov. stožerna	Šveđani su hladni	43	1	3	1,72	0,766	0,532	0,361	-1,081	0,709
Temelna časnička	Talijani su bučni	60	1	3	1,55	0,681	0,847	0,314	-0,412	0,618
Napredna časnička	Talijani su bučni	82	1	3	1,32	0,629	1,794	0,267	1,948	0,529
Zapov. stožerna	Talijani su bučni	43	1	3	1,33	0,566	1,570	0,361	1,637	0,709
Temelna časnička	Židovi su izdvojeni	60	1	3	1,59	0,674	0,677	0,314	-0,589	0,618
Napredna časnička	Židovi su škrti	82	1	3	1,64	0,763	0,714	0,267	-0,921	0,529
Zapov. stožerna	Židovi su izdvojeni	43	1	3	1,39	0,623	1,349	0,361	0,808	0,709

Tablica br. 14: Najčešći negativni stereotipi o nacionalnim i etničkim skupinama

Kao što je vidljivo iz dobivenih podataka, polaznici vojnih škola procijenili su negativne stereotipe o nacionalnim i etničkim skupinama vrlo nisko. Možemo pretpostaviti da se navedeni stereotipi prepoznaju kao *uobičajeni* za određene nacionalne i etničke skupine. Negativni stereotipi za Srbe i Rome dosta su visoki: Romi su svadljivi (AS = 1,49) i Srbi su prevrtljivi (AS = 1,57).

Takve je rezultate moguće objasniti uključenosti određenih skupina u ratna zbivanja, stereotipnim određenjima romske populacije i činjenicom da se časnici u radu rijetko susreću s navedenim nacionalnim i etničkim skupinama te su o njima prihvatili ustaljene stereotipe. Hofstede, Pedersen i Hofstede ističu da su koraci za prevladavanje stereotipa, trijada svijest – znanje – vještina, te da je nužno “(...) (1) poduzeti sve napore da se poveća svijest o vlastitim predrasudama i stereotipima prema stranim kulturama, (2) učiti o drugoj kulturi i (3) tumačiti njihovo ponašanje (osoba iz drugih kultura) s gledišta njihove kulturne perspektive, prilagođavajući vlastite stereotipe kako bi odgovarali našim novim iskustvima” (Hofstede, Pedersen, Hofstede, 2002: 19).

10. PREDRASUDE POLAZNIKA VOJNIH ŠKOLA PREMA SPOLU

Kako bi se steklo potpuniju sliku o predrasudama ispitanih pripadnika vojnih škola u odnosu prema suprotnom spolu i sam njihov odnos prema vlastitom spolu, ispitane su njihove predrasude prema spolu u Oružanim snagama Republike Hrvatske.

“Obično se pojam ‘spol’ koristi za opisivanje stalne biološke razlike i nešto što zapravo jesmo, dok je ‘rodnost’ izraz koji se koristi za definiranje prilagodljive i promjenjive društveno nametnute uloge i značajke koje se uče kroz socijalizacijski proces i javljaju se u društvu jednako i za žene i za muškarce. Drugim riječima, rodnost je nešto što smo naučili” (Kvarving, Grimes, 2016: 10).

Kad je riječ o spolnom stereotipu, možemo reći da su to specifična uvjerenja o karakteristikama koje su tipične za žene ili muškarce. Cilj stereotipa je zapravo pojednostavnjivanje realnosti. Stereotipe je prvi put opisao Walter Lippmann (1922) kao “mentalne slike stvarnosti” koje se ne vide, nego se definiraju. Lippmann ističe da stereotipi pomažu da neke stvari “ (...) možemo preko stereotipa prvo definirati, a onda vidjeti, te da je naša kultura o nečemu što ne razumijemo već to definirala za nas” (Lippmann, 2010: 49). Deaux i Lafrance (1998) objašnjavaju da su spolni stereotipi vjerovanja o fizičkim karakteristikama, osobinama ličnosti, poslovnim preferencijama ili emocionalnim predispozicijama žena i muškaraca. Podjela uloga između žena i muškaraca još je uvijek vidljiva u našem društvu. U svakodnevnom jeziku ponekad je teško primijetiti razliku između stereotipa i predrasuda. Ajduković (2010) napominje da se rodna neravnopravnost ne može lako prepoznati jer se veći dio nje nalazi u prikrivenom nejednakom statusu osoba zbog njihova spola. Od ukupnog broja djelatnih vojnih osoba (18. travnja 2015. godine) u Ministarstvu obrane Republike Hrvatske i Oružanim snagama Republike Hrvatske (15 861) udio žena iznosi 10,40 % ili 1587. Najveći je udio žena u kategoriji časnica, i to 14,65 %, dok je udio dočasnica i vojnkinja samo 8,26 %.⁵⁸ Mnogi u oružanim snagama preferiraju mješovite postrojbe jer tvrde da su razlike u prirodi muškaraca i žena rezultat socijalnog uređenja i postojećih stereotipa, a ne nasljedstvo ili priroda. Sukladno tome, promjene u procesu socijalizacije mogu tijekom vremena stvoriti žene s agresivnošću i borbenim duhom koji imaju muškarci (Berrong, 1977, Rogan, 1981).

⁵⁸ Ravnopravnost spolova i zaštita dostojanstva u sustavu Ministarstva obrane Republike Hrvatske i Oružanim snagama Republike Hrvatske preuzeto 18. travnja 2015. s <http://www.morh.hr/hr/vijesti-najave-i-priopcenja/priopcenja/7998-29052013promicanje-ravnopravnosti-spolova-u-morh-u-i-osrh.html>

Kod određivanja stereotipa ispitanicima je ponuđena skala od osam karakterističnih obilježja (stereotipa) o pojedinoj spolnoj skupini. Stereotipi su prikazani zajedno, bez prepoznatljive podjele na pozitivna i negativna obilježja. Navedena obilježja nisu bila naznačena niti posebno odvojena. Svaki ispitanik mogao je odrediti stupanj prihvatanja predrasude na skali od 1 – slažem se; 2 – ne znam, nisam o tome razmišljao i 3 – ne slažem se, tj. izjasniti se slaže li se s navedenom predrasudom, da ne zna i nije o njoj razmišljao ili se s njom ne slaže. Ispitanici su trebali staviti znak (+) u svaki stupac kad se slažu s tvrdnjom i to za svaku tvrdnju posebno.

Tablica br. 15: Deskriptivna statistika stereotipa prema spolu

Deskriptivna statistika

	Min	Max	Aritmetička sredina		Std. devijacija	Asimetričnost distribucije		Spljoštenost distribucije	
	Stat	Stat	Stat	Std. pogreška	Stat	Stat	Std. pogreška	Stat	Std. pogreška
Muškarci_su_energični+	1	3	1,58	,058	,781	,886	,180	–,788	,358
Muškarci_su_grubijani-	1	3	2,40	,055	,742	–,802	,180	–,750	,358
Muškarci_su_hrabri+	1	3	1,75	,061	,816	,488	,181	–1,330	,359
Muškarci_su_nagli-	1	3	1,78	,062	,832	,432	,180	–1,423	,358
Muškarci_su_objektivni+	1	3	1,94	,057	,773	,095	,181	–1,314	,359
Muškarci_su_posesivni-	1	3	1,96	,058	,780	,077	,181	–1,350	,359
Muškarci_su_postojani+	1	3	1,79	,054	,723	,341	,181	–1,030	,359
Muškarci_su_umišljeni-	1	3	2,18	,057	,767	–,311	,180	–1,236	,358
Žene_su_brbljave-	1	3	1,70	,065	,869	,620	,181	–1,394	,359
Žene_su_brižne+	1	3	1,38	,051	,685	1,542	,180	,894	,358
Žene_su_ljubomorne-	1	3	1,70	,061	,822	,613	,180	–1,250	,358
Žene_su_nježne+	1	3	1,37	,049	,659	1,549	,181	1,039	,359
Žene_su_odane+	1	3	1,83	,058	,781	,310	,181	–1,295	,359
Žene_su_podložne-	1	3	2,01	,059	,794	–,020	,180	–1,409	,358
Žene_su_prevrtljive-	1	3	1,96	,061	,821	,071	,180	–1,514	,357
Žene_su_realne+	1	3	1,91	,060	,812	,164	,181	–1,463	,359
Važeće N (listwise)									

Rezultati deskriptivne statistike (Tablica br. 15) pokazuju kako su polaznici svih ispitanih razina časničke izobrazbe pozitivne stereotipe o ženskom spolu procijenili s visokom procjenom (AS = 1,37 do AS = 1,91). Kod svih ispitanika nema većih odstupanja po razinama časničke izobrazbe. Isto tako, polaznici svih razina časničke izobrazbe pozitivne stereotipe o muškom spolu procijenili su s visokom procjenom (AS = 1,58 do AS = 1,94), ali nešto manjom nego ženskog spola. Pozitivan spolni stereotip koji je procijenjen sa najvišom procjenom za žene je Žene su nježne (AS = 1,37), a za muškarce Muškarci su energični (AS = 1,58). Negativan spolni stereotip koji je procijenjen sa najvišom procjenom za žene je Žene su podložne (AS = 2,01), a za muškarce Muškarci su grubijani (AS = 2,40). Iz dobivenih aritmetičkih sredina spolnih stereotipa vidi se da su spolni stereotipi za muškarce s nižim vrijednostima pozitivni (AS = 1,75) i negativni (AS = 2,4). Možemo tumačiti time da je 85 % ispitanika muškog spola pa je to utjecalo na niske procjene spolnih stereotipa o muškarcima.

Da bi se dobila što jasnija slika o spolnim stereotipima, posebno su deskriptivno obrađeni najpozitivniji stereotipi kod muškaraca i žena i najnegativniji spolni stereotipi kod obaju spolova.

Tablica br. 16: Prikaz frekvencije pozitivnog spolnog stereotipa Muškarci su energični

Muškarci_su_energični

		Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
Važeće	slažem se	109	58,3	59,9	59,9
	ne znam, nisam o tome razmišljao	40	21,4	22,0	81,9
	ne slažem se	33	17,6	18,1	100,0
	Ukupno	182	97,3	100,0	
Nedostaje 999		5	2,7		
Ukupno		187	100,0		

Kao što je razvidno iz Tablice br. 16, 109 ispitanika ili 58,3 % složilo se s pozitivnim spolnim stereotipom Muškarci su energični. Samo 17,6 % ispitanika nije se složilo s navedenom tvrdnjom, a 21,4 % nije o njoj razmišljalo. Da bi se dobili što kvalitetniji podatci, značajni su

stereotipi obrađeni da bi se točno utvrdilo koliko se muških i koliko ženskih ispitanika slaže, ne zna i nije o tome razmišljalo odnosno ne slaže se s navedenim tvrdnjama.

Tablica br. 17: Prikaz frekvencije i postotka odgovora muško/žensko za pozitivni spolni stereotip
Muškarci su energični

Muškarci_su_energični

Spol			Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
ŽENSKO	Važeće	slažem se	13	39,4	40,6	40,6
		ne znam, nisam o tome razmišljao	9	27,3	28,1	68,8
		ne slažem se	10	30,3	31,3	100,0
		Ukupno	32	97,0	100,0	
		Nedostaje 999	1	3,0		
	Ukupno		33	100,0		
MUŠKO	Važeće	slažem se	96	62,3	64,0	64,0
		ne znam, nisam o tome razmišljao	31	20,1	20,7	84,7
		ne slažem se	23	14,9	15,3	100,0
		Ukupno	150	97,4	100,0	
		Nedostaje 999	4	2,6		
	Ukupno		154	100,0		

Iz Tablice br. 17 može se vidjeti da je 39,4 % ispitanica odgovorilo da se slaže s navedenom tvrdnjom, kao i 62,3 % ispitanika. Isto tako je 30,3 % ispitanica odgovorilo da se ne slaže s tvrdnjom Muškarci su energični, kao i 14,9 % ispitanika. Zanimljivo je primijetiti da se s navedenim pozitivnim spolnim stereotipom ne slaže u postotku više ispitanica nego ispitanika. Razvidno je da je od 58 % ispitanih koji se slažu s navedenom tvrdnjom samo 39,4 % ispitanica. Najviše je procijenjen spolni stereotip Žene su nježne čija je aritmetička sredina AS = 1,37.

Tablica br. 18: Prikaz frekvencije pozitivnog spolnog stereotipa Žene su nježne

Žene_su_nježne

	Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
Važeće slažem se	132	70,6	72,9	72,9
ne znam, nisam	31	16,6	17,1	90,1
o tome razmišljao				
ne slažem se	18	9,6	9,9	100,0
Ukupno	181	96,8	100,0	
Nedostaje 999	6	3,2		
Ukupno	187	100,0		

Iz dobivene tablice vidljiv je jasan prikaz frekvencije pozitivnog spolnog stereotipa Žene su nježne te da je 70 % ispitanika odgovorilo slažem se, 16,6 % ne zna ili nije o tome razmišljalo i 9,6 % ispitanika s tom se tvrdnjom nije složilo. Dobiveni podatci pokazuju da se 70,6 % ispitanika slaže s tvrdnjom o spolnom stereotipu Žene su nježne.

Navedeni odgovori razvrstani su prema spolu.

Iz Tablice br. 19 razvidno je da se 63,3 % žena slaže s navedenim pozitivnim spolnim stereotipom, kao i 72,1 % muških ispitanika. Mali su postotci u neslaganjima oko tog stereotipa: kod žena samo se 6,1 % ne slaže s navedenom tvrdnjom, a kod muškaraca 10,4 %. Možemo zaključiti da je pozitivni spolni stereotip Žene su nježne vrlo visoko prihvaćen, što se da obrazložiti time da se još uvijek smatra da su žene nježniji spol.

Daljnjom razradom dobivenih aritmetičkih sredina došlo se do toga da je negativni spolni stereotip Muškarci su grubijani najmanje procijenjen.

Tablica br. 19: Prikaz frekvencije i postotka odgovora muško/žensko za pozitivni spolni stereotip

Žene su nježne

Žene_su_nježne

Spol			Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
ŽENSKO	Važeće	slažem se	21	63,6	65,6	65,6
		ne znam, nisam	9	27,3	28,1	93,8
		o tome razmišljao				
		ne slažem se	2	6,1	6,3	100,0
		Ukupno	32	97,0	100,0	
	Nedostaje 999		1	3,0		
	Ukupno		33	100,0		
MUŠKO	Važeće	slažem se	111	72,1	74,5	74,5
		ne znam, nisam	22	14,3	14,8	89,3
		o tome razmišljao				
		ne slažem se	16	10,4	10,7	100,0
		Ukupno	149	96,8	100,0	
	Nedostaje 999		5	3,2		
	Ukupno		154	100,0		

Tablica br. 20: Prikaz frekvencije negativnog spolnog stereotipa Muškarci su grubijani

Muškarci_su_grubijani

		Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
Važeće	slažem se	28	15,0	15,4	15,4
	ne znam, nisam	53	28,3	29,1	44,5
	o tome razmišljao	101	54,0	55,5	100,0
	ne slažem se	101	54,0	55,5	100,0
	Ukupno	182	97,3	100,0	
Nedostaje 999		5	2,7		
Ukupno		187	100,0		

Tablica br. 20 nam prikazuje frekvencije za negativni spolni stereotip Muškarci su grubijani, samo je 15 % ispitanika odgovorilo sa slažem se, 28,3 % ne zna, odnosno nije o tome razmišljalo, a 54 % ispitanika s tom se tvrdnjom nije složilo.

Tablica br. 21: Prikaz frekvencije i postotka odgovora muško/žensko za negativni spolni stereotip Muškarci su grubijani

Muškarci_su_grubijani

Spol			Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
ŽENSKO	Važeće	slažem se	3	9,1	9,4	9,4
		ne znam, nisam o tome razmišljao	10	30,3	31,3	40,6
		ne slažem se	19	57,6	59,4	100,0
		Ukupno	32	97,0	100,0	
	Nedostaje	999	1	3,0		
	Ukupno		33	100,0		
MUŠKO	Važeće	slažem se	25	16,2	16,7	16,7
		ne znam, nisam o tome razmišljao	43	27,9	28,7	45,3
		ne slažem se	82	53,2	54,7	100,0
		Ukupno	150	97,4	100,0	
	Nedostaje	999	4	2,6		
	Ukupno		154	100,0		

Navedeni podatci pokazuju da je 9,1 % ispitanica odgovorilo da se slaže s navedenom tvrdnjom, kao i 16,2 % ispitanika. Vidi se i da je 57,6 % ispitanica odgovorilo da se ne slaže s tvrdnjom Muškarci su grubijani, kao i 53,2 % ispitanika. Zanimljivo je primijetiti da se s navedenim negativnim spolnim stereotipom ne slaže u postotku više ispitanica nego ispitanika. Možemo primijetiti da od 15 % ispitanika koji se slažu s navedenom tvrdnjom samo je 9,1 % žena.

Negativni spolni stereotip za muškarce koji je procijenjen s najvišom vrijednosti je Muškarci su nagli kojem je $AS = 1,78$.

Tablica br. 22: Prikaz frekvencije negativnog spolnog stereotipa Muškarci su nagli

Muškarci_su_nagli

		Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
Važeće	slažem se	87	46,5	47,8	47,8
	ne znam, nisam o tome razmišljao	48	25,7	26,4	74,2
	ne slažem se	47	25,1	25,8	100,0
	Ukupno	182	97,3	100,0	
Nedostaje	999	5	2,7		
Ukupno		187	100,0		

Iz Tablice br. 22 vidljivo je da se 46,5 % ispitanika slaže s tvrdnjom da su muškarci nagli, 25,7 % ne zna ili nije o tome razmišljalo i 25,1 % ne slaže se s navedenim spolnim stereotipom. Možemo utvrditi da većina ispitanika ne smatra tu vrstu spolnog stereotipa negativnom pa su zato odgovori slažem se s tom tvrdnjom 46,5 %. Navedeni odgovori uspoređeni su prema spolu.

Iz Tablice br. 23 razvidno je da se 30,3 % ispitanika slaže s navedenom tvrdnjom, kao i 50 % ispitanika. Spolni stereotip Muškarci su nagli prihvaća 50 % ispitanika.

Najniže je procijenjen ženski spolni stereotip Žene su podložne čija je aritmetička sredina $AS = 2,04$.

Tablica br. 23: Prikaz frekvencije i postotka odgovora muško/žensko za negativni spolni stereotip
Muškarci su nagli

Muškarci_su_nagli

Spol			Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
ŽENSKO	Važeće	slažem se	10	30,3	30,3	30,3
		ne znam, nisam	9	27,3	27,3	57,6
		o tome razmišljao				
		ne slažem se	14	42,4	42,4	100,0
		Ukupno	33	100,0	100,0	
MUŠKO	Važeće	slažem se	77	50,0	51,7	51,7
		ne znam, nisam	39	25,3	26,2	77,9
		o tome razmišljao				
		ne slažem se	33	21,4	22,1	100,0
		Ukupno	149	96,8	100,0	
	Nedostaje	999	5	3,2		
Ukupno			154	100,0		

Tablica br. 24: Prikaz frekvencije negativnog spolnog stereotipa Žene su podložne

Žene_su_podložne

		Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
Važeće	slažem se	56	29,9	30,8	30,8
	ne znam, nisam	68	36,4	37,4	68,1
	o tome razmišljao				
	ne slažem se	58	31,0	31,9	100,0
	Ukupno	182	97,3	100,0	
Nedostaje 999		5	2,7		
Ukupno		187	100,0		

Iz prikaza frekvencija iščitava se da je tvrdnja Žene su podložne, kao negativni spolni stereotip, najniže procijenjena (AS = 2,01). Samo 29,9 % ispitanika odgovorilo je sa slažem se, 36,4 % ne zna, tj. nije o tome razmišljalo, a 31 % ispitanika s tom se tvrdnjom nije složilo. Navedeni odgovori uspoređeni su prema spolu.

Tablica br. 25: Prikaz frekvencije i postotka odgovora muško/žensko za negativni spolni stereotip
Žene su podložne

Žene_su_podložne

Spol			Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
ŽENSKO	Važeće	slažem se	9	27,3	27,3	27,3
		ne znam, nisam o tome razmišljao	12	36,4	36,4	63,6
		ne slažem se	12	36,4	36,4	100,0
		Ukupno	33	100,0	100,0	
MUŠKO	Važeće	slažem se	47	30,5	31,5	31,5
		ne znam, nisam o tome razmišljao	56	36,4	37,6	69,1
		ne slažem se	46	29,9	30,9	100,0
		Ukupno	149	96,8	100,0	
	Nedostaje 999	5	3,2			
	Ukupno	154	100,0			

Iz dobivenih se frekvencija vidi da je 27,3 % ispitanica odgovorilo da se slaže s navedenom tvrdnjom, kao i 30,5 % ispitanika. Razvidno je i da se 36,4 % ispitanica ne slaže s navedenom tvrdnjom, kao i 29,9 % ispitanika. Zanimljivo je da su veliki postotci u odgovorima ne znam, nisam o tome razmišljao: kod ispitanica 36,4 % i ispitanika 36,4 %. Možemo zaključiti da navedeni stereotip Žene su podložne nije uobičajen u svakodnevnom životu ispitanika. Negativni spolni stereotip za žene koji je procijenjen najvišom vrijednosti je Žene su brbljave kojem je AS = 1,70.

Tablica br. 26: Prikaz frekvencije negativnog spolnog stereotipa Žene su brbljave

Žene su brbljave

		Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
Važeće	slažem se	103	55,1	56,9	56,9
	ne znam, nisam o tome razmišljao	29	15,5	16,0	72,9
	ne slažem se	49	26,2	27,1	100,0
	Ukupno	181	96,8	100,0	
	Nedostaje	999	6	3,2	
Ukupno		187	100,0		

Iz navedenih frekvencija negativnog stereotipa Žene su brbljave vidi se da se 55,1 % ispitanika slaže s navedenom tvrdnjom, 15,5 % ne zna ili nije o tome razmišljalo i 26,2 % ne slaže se s navedenim spolnim stereotipom. Dobiveni odgovori uspoređeni su prema spolu.

Rezultati prikazanih frekvencija i postotaka ukazuju na to da se ispitanice slažu s navedenom tvrdnjom u 42,4 %, a ispitanici u visokih 57 %. Primjećuje se da odgovor na navedeni negativni spolni stereotip 18,2 % ispitanica ne zna i nije o tome razmišljalo, kao i 14,9 % ispitanika. Tako velike postotke dobivene za navedeni negativni spolni stereotip možemo tumačiti time da većina ispitanika ne smatra tu vrstu stereotipa negativnom pa su zato odgovori slažem se s tom tvrdnjom 55,1 %.

Tablica br. 27: Prikaz frekvencije i postotka odgovora muško/žensko za negativni spolni stereotip
Žene su brbljave

Žene_su_brbljave

Spol			Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
ŽENSKO	Važeće	slažem se	14	42,4	43,8	43,8
		ne znam, nisam o tome razmišljao	6	18,2	18,8	62,5
		ne slažem se	12	36,4	37,5	100,0
		Ukupno	32	97,0	100,0	
	Nedostaje 999		1	3,0		
	Ukupno		33	100,0		
MUŠKO	Važeće	slažem se	89	57,8	59,7	59,7
		ne znam, nisam o tome razmišljao	23	14,9	15,4	75,2
		ne slažem se	37	24,0	24,8	100,0
		Ukupno	149	96,8	100,0	
	Nedostaje 999		5	3,2		
	Ukupno		154	100,0		

11. PRIHVAĆANJE NEKIH ELEMENATA KULTURE NACIONALNIH I ETNIČKIH SKUPINA

U sklopu ispitivanja, pod prihvaćanjem interkulturalizma podrazumijevaju se sljedeći elementi: jezik, umjetnost, povijest, običaji, poznavanje postulata i običaja vjera.

Prvotno je stimulirana sumativna kompozitna varijabla prihvaćanja interkulturalizma u sklopu koje se podrazumijevaju varijable nekih elemenata kulture kao što su jezik, umjetnost, povijest, običaji nacionalnih i etničkih skupina, kao i poznavanje postulata i običaja vjera. Deskriptivne vrijednosti prikazane su u Tablici br. 28.

Tablica br. 28: Deskriptivna statistika prihvaćanja interkulturalizma

	N	Min.	Max.	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
Sum – prihvaćanje interkulturalizma	175	1,07	4,80	2,7096	,69379

Odgovori sudionika istraživanja, polaznika vojnih škola, pokazuju da ukupna razina prihvaćanja svih kulturnih elemenata iznosi 2,71 (AS) što sukladno smjeru skale u broju stupnjeva skale indicira da su ispitanici zapravo indiferentni. Možemo zaključiti da se, ako se uzmu sumativno svi rezultati dobiveni od polaznika vojnih škola, oni zapravo odnose indiferentno prema nekim elementima kulture kao što su poznavanje jezika, umjetnosti, povijesti, običaja nacionalnih i vjerskih skupina. Gledajući sumativno, indiferentni su i prema poznavanju vjera i običaja pripadnika vjera.

Da bi se dobili jasniji rezultati vezani uz prihvaćanje interkulturalizma, obrađen je deskriptivnom statistikom zasebno svaki naprijed navedeni element kulture.

11.1. Prihvaćanje jezika kao elementa kulture

Analiza odgovora na pitanje “U kojoj vas mjeri zanima poznavanje jezika ovih nacionalnih i etničkih skupina?” Osnovne deskriptivne vrijednosti prikazane su u Tablici br. 29.

Tablica br. 29: Deskriptivne vrijednosti (poznavanje jezika)

	Raspon	Min	Max	Arit. sredina	Mod	Std. devijacija	Asimetrija distribucije		Spljoštenost distribucije	
	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Std. pogreška	Stat	Std. pogreška
Zainteresiranost_ za_jezik_Albanaca	4	1	5	3,91	5	1,080	-,683	,179	-,499	,356
Zainteresiranost_ za_jezik_Amer.	4	1	5	1,60	1	,856	1,710	,179	3,052	,356
Zainteresiranost_ za_jezik_Britanaca	4	1	5	1,60	1	,817	1,715	,179	3,495	,356
Zainteresiranost_ za_jezik_Bošnjaka	4	1	5	2,87	2	1,205	,295	,180	-,777	,358
Zainteresiranost_ za_jezik_Crnogor.	4	1	5	3,07	3	1,182	,124	,180	-,856	,357
Zainteresiranost_ za_jezik_Hrvata	4	1	5	1,48	1	,868	2,097	,181	4,391	,360
Zainteresiranost_ za_jezik_Mađara	4	1	5	3,62	4	1,066	-,490	,180	-,419	,357
Zainteresiranost_ za_jezik_Nijemaca	4	1	5	2,01	2	1,008	1,272	,179	1,453	,356
Zainteresiranost_ za_jezik_Roma	4	1	5	3,95	5	,990	-,471	,179	-,778	,356
Zainteresiranost_ za_jezik_Slovenaca	4	1	5	3,29	4	1,188	-,151	,179	-,935	,356
Zainteresiranost_ za_jezik_Srba	4	1	5	3,28	2	1,269	-,028	,180	-1,194	,357
Zainteresiranost_ za_jezik_Šveđana	4	1	5	3,37	4	1,212	-,259	,179	-,911	,356
Zainteresiranost_ za_jezik_Talijana	4	1	5	2,58	2	1,287	,693	,179	-,699	,356
Zainteresiranost_ za_jezik_Židova	4	1	5	3,54	5	1,210	-,305	,179	-,952	,356
Važeće N (listwise)										

Iz Tablice br. 29 vidi se da je raspon odgovora na svim česticama maksimalan, što indicira da čestice dobro pokrivaju odgovore; od krajnje negativnog do krajnje pozitivnog stava. S obzirom na smjer (polarizaciju), skale niže aritmetičke sredine (i druge mjere centralne tendencije) predstavljaju višu procjenu (stav) o objektu mjerenja. Sukladno tomu, najvišu aritmetičku sredinu ima varijabla zainteresiranost za jezik Roma (AS = 3,95; Mod = 5) i Albanaca (S = 3,91; Mod = 5), što znači da od navedenih četrnaest jezika ispitanike najmanje zanima jezik Roma i Albanaca. Rezultati mogu biti takvi zbog više čimbenika: časnici Oružanih snaga Republike Hrvatske rijetko imaju mogućnosti sresti pripadnike romske zajednice u svojem poslu, a pripadnike iz Republike Albanije, koja je članica Organizacije Sjevernoatlantskog ugovora, mogu sresti u združenim zapovjedništvima gdje se u komunikaciji služe kao službenim jezikom engleski⁵⁹. Može se vidjeti da u vojnim nastavnim programima nema sadržaja vezanih uz Rome, a i ne analiziraju se povijesne bitke s područja Albanije.

Ispitanike najviše zanima hrvatski jezik (AS = 1,48; Mod = 1) te jezik Amerikanaca (AS = 1,60; Mod = 1) i Britanaca (AS = 1,60; Mod = 1). Iz dobivenih rezultata se vidi da postoji visoka zainteresiranost za engleski jezik. Poznavanje stranih jezika za časnike OSRH i zakonski je regulirano:

“Članak 87.

- (1) Vojne osobe obvezne su steći, održavati i usavršavati odgovarajuću razinu znanja stranog jezika ovisno o činu i dužnosti koju obnašaju
- (2) Stjecanje, održavanje i usavršavanje znanja jezika provodi se u vojnim i civilnim obrazovnim institucijama i samoučenjem.
- (3) Strane jezike za čijim poznavanjem postoji potreba službe, razinu znanja potrebnog za promaknuće u činove viših časnika te generala/admirala, kriterije za utvrđivanje razine znanja i način provjere znanja pravilnikom propisuje ministar obrane na prijedlog načelnika Glavnog stožera.” (Zakon o službi u Oružanim snagama Republike Hrvatske, Narodne novine, br. 73/13, 75/15, 50/16).

Spomenuti Zakon navodi da za promicanje u činove viših časnika odnosno generala/admirala, djelatna vojna osoba treba imati utvrđenu razinu znanja stranog jezika. Osim toga, službeni jezici Organizacije Sjevernoatlantskog ugovora su engleski i francuski⁶⁰ (engleska odnosno

⁵⁹ Pripadnici OSRH mogu se susresti s pripadnicima albanskog naroda i u Republici Kosovu gdje sudjeluju u NATO-ovoj operaciji potpore miru KFOR (op. autora).

⁶⁰ Preuzeto 6. ožujka 2015. s <http://www.nato.int/cps/en/natohq/faq.htm>

francuska kratica naziva glase NATO i OTAN). Procjenjuje se da je povećana zainteresiranost za engleski jezik zbog naprijed navedenih razloga. Gotovo svi polaznici vojnih škola imali su engleski jezik kao obvezan u osnovnoj i srednjoj školi i na fakultetu. Nakon engleskog, nalaze se tri skupine: njemački, talijanski i bošnjački jezik. Interes za poznavanje tih triju jezika objašnjava činjenica da se kao školski predmeti uče njemački i talijanski jezik, a bosanski jezik noviji je jezik na ovim prostorima.

Mod kao položajna mjera centralne tendencije zornije prikazuje razinu poznavanja spomenutih jezika, i to u smislu razine interkulturalnosti. S obzirom na asimetričnost distribucija, distribucije su od lijevo do desno asimetrične, a sukladno smjeru i razini aritmetičkih sredina. Koeficijent varijabilnosti kod većine čestica indicira da nije riječ o homogenim obilježjima. Sukladno tomu, veća prosječna standardna odstupanja od AS ukazuju da aritmetičke sredine slabije predstavljaju sve rezultate te treba biti oprezan u generalizacijama (koje i inače treba izbjegavati). Čestice su od blago platikurtičnih i leptokurtičnih distribucija, a sukladno varijabilitetu pojave.

Budući da je K-S test na svim česticama statistički značajan ($p \leq 0,05$), ukazuje da nije riječ o normalnosti distribucija. No, kako je riječ o relativno velikom uzorku, pretpostavlja se djelovanje centralnog graničnog teorema pa će se nastaviti parametrijski testovi u sklopu inferencijalne statistike. Važan razlog zašto se pristupilo parametriji proizlazi iz činjenice da kod empirijskih distribucija nije riječ o izraženoj asimetričnosti niti spljoštenosti distribucija.

Za nastavak testiranja korištena je jednosmjerna analiza varijance ANOVA, ali preduvjet za tu analizu je homogenost varijanci koje se uspoređuju. Sukladno tomu, rezultati Leveneova testa prikazani su u Tablici br. 30.

Tablica br. 30: Test homogenosti varijance (poznavanje jezika)

	Leveneov test	df1	df2	Stat. značajnost
Zainteresiranost_za_jezik_Albanaca	,328	2	181	,720
Zainteresiranost_za_jezik_Amerikanaca	1,797	2	181	,169
Zainteresiranost_za_jezik_Britanaca	1,093	2	181	,337
Zainteresiranost_za_jezik_Bošnjaka	,148	2	179	,863
Zainteresiranost_za_jezik_Crnogoraca	,949	2	180	,389
Zainteresiranost_za_jezik_Hrvata	1,668	2	177	,191
Zainteresiranost_za_jezik_Mađara	2,211	2	180	,113
Zainteresiranost_za_jezik_Nijemaca	1,628	2	181	,199

	Leveneov test	df1	df2	Stat. značajnost
Zainteresiranost_za_jezik_Roma	,621	2	181	,539
Zainteresiranost_za_jezik_Slovenaca	,750	2	181	,474
Zainteresiranost_za_jezik_Srba	,670	2	180	,513
Zainteresiranost_za_jezik_Švedana	1,262	2	181	,286
Zainteresiranost_za_jezik_Talijana	1,251	2	181	,289
Zainteresiranost_za_jezik_Židova	,723	2	181	,487

Provedba testa homogenosti varijance pokazala je da je preduvjet homogenosti varijanci na svim varijablama zadovoljen te se može *lege artis* nastaviti s ANOVA-om. Rezultati ANOVA-e prikazani su u Tablici br. 31.

Tablica br. 31: ANOVA za element kulture jezik

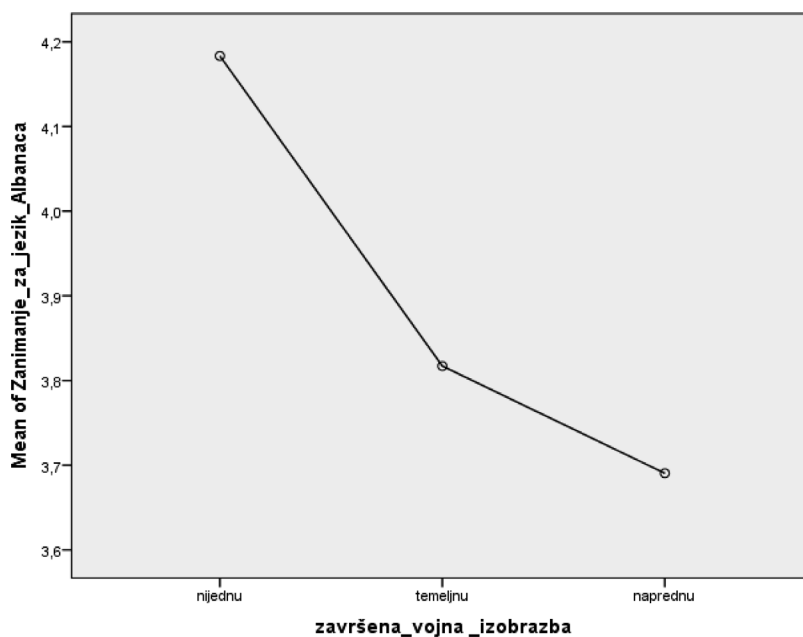
		Suma kvadrata	df	Prosjek kvadrata	F	Stat. značajnost
Zainteresiranost_za_jezik_Albanaca	Među skupinama	7,214	2	3,607	3,166	,045*
	Unutar skupina	206,216	181	1,139		
	Ukupno	213,429	183			
Zainteresiranost_za_jezik_Amerikanaca	Među skupinama	2,543	2	1,272	1,750	,177
	Unutar skupina	131,495	181	,726		
	Ukupno	134,038	183			
Zainteresiranost_za_jezik_Britanaca	Među skupinama	2,231	2	1,115	1,682	,189
	Unutar skupina	120,008	181	,663		
	Ukupno	122,239	183			
Zainteresiranost_za_jezik_Bošnjaka	Među skupinama	3,471	2	1,736	1,198	,304
	Unutar skupina	259,364	179	1,449		
	Ukupno	262,835	181			
Zainteresiranost_za_jezik_Crnogoraca	Među skupinama	8,594	2	4,297	3,151	,045*
	Unutar skupina	245,482	180	1,364		
	Ukupno	254,077	182			

		Suma kvadrata	df	Prosjek kvadrata	F	Stat. značajnost
Zainteresiranost_za_jezik_Hrvata	Među skupinama	1,446	2	,723	,959	,385
	Unutar skupina	133,504	177	,754		
	Ukupno	134,950	179			
Zainteresiranost_za_jezik_Mađara	Među skupinama	1,419	2	,709	,621	,539
	Unutar skupina	205,565	180	1,142		
	Ukupno	206,984	182			
Zainteresiranost_za_jezik_Nijemaca	Među skupinama	2,785	2	1,393	1,376	,255
	Unutar skupina	183,193	181	1,012		
	Ukupno	185,978	183			
Zainteresiranost_za_jezik_Roma	Među skupinama	2,021	2	1,010	1,031	,359
	Unutar skupina	177,436	181	,980		
	Ukupno	179,457	183			
Zainteresiranost_za_jezik_Slovenaca	Među skupinama	2,871	2	1,435	1,018	,363
	Unutar skupina	255,281	181	1,410		
	Ukupno	258,152	183			
Zainteresiranost_za_jezik_Srba	Među skupinama	5,344	2	2,672	1,671	,191
	Unutar skupina	287,881	180	1,599		
	Ukupno	293,224	182			
Zainteresiranost_za_jezik_Švedana	Među skupinama	2,360	2	1,180	,801	,450
	Unutar skupina	266,510	181	1,472		
	Ukupno	268,870	183			
Zainteresiranost_za_jezik_Talijana	Među skupinama	3,421	2	1,711	1,034	,358
	Unutar skupina	299,513	181	1,655		
	Ukupno	302,935	183			
Zainteresiranost_za_jezik_Židova	Među skupinama	1,847	2	,923	,629	,535
	Unutar skupina	265,887	181	1,469		
	Ukupno	267,734	183			

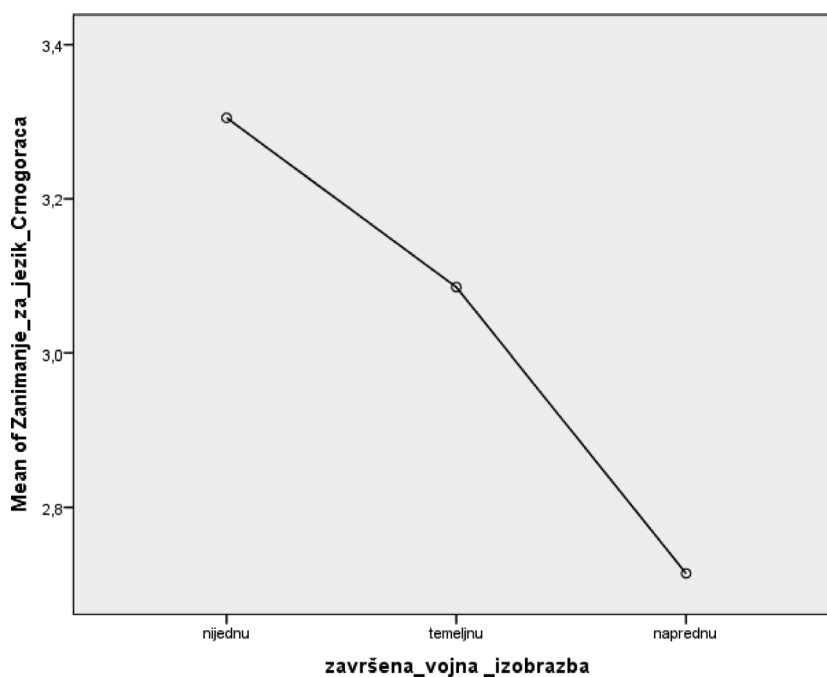
* $p \leq 0,05$

Pokušalo se utvrditi postoji li statistički značajna razlika između postignute razine časničke izobrazbe i razine poznavanja jezika nacionalnih i etničkih skupina. Kao što se vidi, subuzorci (razina postignute časničke izobrazbe) razlikuju se na varijablama zainteresiranosti za jezik Albanaca i Crnogoraca.

Zainteresiranost za jezik Albanaca ($AS_{\text{nijedna}} = 4,18$; $AS_{\text{Temeljna}} = 3,82$; $AS_{\text{Napredna}} = 3,69$) i jezik Crnogoraca ($AS_{\text{nijedna}} = 3,31$; $AS_{\text{Temeljna}} = 3,09$; $AS_{\text{Napredna}} = 2,71$) grafički je prikazana:



Grafikon br. 12: Subuzorak za jezik Albanaca



Grafikon br. 13: Subuzorak za jezik Crnogoraca

Dakle, ispitanici koji imaju završenu Naprednu časničku izobrazbu imaju višu razinu poznavanja jezika Crnogoraca i Albanaca, odnosno višu razinu prihvatanja navedene dimenzije interkulturalizma. To se može objasniti činjenicom da su časnici koji imaju završenu Naprednu časničku izobrazbu za vrijeme ispitivanja bili polaznici Intergranske zapovjedno-stožerne škole u akademskoj godini 2013./2014. U toj su akademskoj godini Intergransku zapovjedno-stožernu školu pohađali i časnik iz Albanije i časnik iz Crne Gore pa su stoga polaznici pokazali veću zainteresiranost za ta dva jezika.

Sukladno navedenom, ne postoji statistički značajna razlika između postignute razine časničke izobrazbe i razine poznavanja jezika nacionalnih i etničkih skupina.

11.2. Poznavanje umjetnosti kao elementa kulture

Osnovne deskriptivne vrijednosti prikazane su u Tablici br. 32.

Tablica br. 32: Deskriptivne vrijednosti (poznavanje umjetnosti kao dimenzija interkulturalizma)

	Raspon	Min	Max	Arit. sredina	Mod	Std. devijacija	Asimetričnost distribucije		Spljoštenost distribucije	
	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Std. pogreška	Stat	Std. pogreška
Zainteresiranost_za_umjetnost_Albanaca	4	1	5	3,36	3	1,120	-,096	,179	-,873	,355
Zainteresiranost_za_umjetnost_Amer.	4	1	5	2,94	2	1,178	,187	,179	-,983	,355
Zainteresiranost_za_umjetnost_Britanaca	4	1	5	2,59	2	1,149	,595	,179	-,558	,355
Zainteresiranost_za_umjetnost_Bošnjaka	4	1	5	2,83	2	1,142	,334	,179	-,825	,355
Zainteresiranost_za_umjetnost_Crnogor.	4	1	5	3,07	3	1,084	,092	,179	-,800	,355

	Raspon	Min	Max	Arit. sredina	Mod	Std. devijacija	Asimetričnost distribucije		Spljoštenost distribucije	
	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Std. pogreška	Stat	Std. pogreška
Zainteresiranost_za_umjetnost_Hrvata	4	1	5	1,76	1	1,034	1,455	,179	1,505	,356
Zainteresiranost_za_umjetnost_Mađara	4	1	5	2,82	2	1,122	,252	,179	–,719	,355
Zainteresiranost_za_umjetnost_Nijemaca	4	1	5	2,43	2	1,136	,655	,179	–,352	,355
Zainteresiranost_za_umjetnost_Roma	4	1	5	3,33	3	1,139	–,074	,179	–,827	,355
Zainteresiranost_za_umjetnost_Slovenaca	4	1	5	3,17	3	1,104	,068	,179	–,884	,355
Zainteresiranost_za_umjetnost_Srba	4	1	5	3,17	3	1,174	,137	,179	–,969	,355
Zainteresiranost_za_umjetnost_Šveđana	4	1	5	2,99	2	1,113	,237	,179	–,758	,355
Zainteresiranost_za_umjetnost_Talijana	4	1	5	2,54	2	1,220	,522	,179	–,681	,355
Zainteresiranost_za_umjetnost_Židova	4	1	5	2,68	2	1,235	,325	,179	–,902	,355
Važeće N (listwise)										

Kao što se vidi iz deskriptivne vrijednosti, najniža je razina poznavanja umjetnosti kao dimenzije interkulturalizma prema Albancima (AS = 3,36; Mod = 3) te prema Romima (AS = 3,33; Mod = 3), dok je najveći interes za umjetnost Hrvata (AS = 1,76; Mod = 1), Nijemaca (AS = 2,43; Mod = 2), zatim Talijana (AS = 2,54; Mod = 2). Povećan interes za poznavanje umjetnosti tih nacionalnih skupina možemo povezati s interesom za poznavanje njihovih jezika.

Većina je čestica blago desno asimetrična, što su zapravo više procjene navedene dimenzije interkulturalnosti (poznavanje umjetnosti). Također, gotovo su sve čestice (osim zainteresiranosti za umjetnost Hrvata) platikurtične što znači veći varijabilitet.

Za testiranje poznavanja umjetnosti korištena je jednosmjerna analiza varijance ANOVA (zbog već navedenih razloga navedenih u testiranju jezika). Rezultati homogenosti varijanci prikazani su u Tablici br. 33.

Tablica br. 33: Test homogenosti varijance (zainteresiranost za umjetnost)

	Leveneov test	df1	df2	Statistička značajnost
Zainteresiranost_za_umjetnost_Albanaca	,322	2	182	,725
Zainteresiranost_za_umjetnost_Amerikanaca	1,267	2	182	,284
Zainteresiranost_za_umjetnost_Britanaca	2,101	2	182	,125
Zainteresiranost_za_umjetnost_Bošnjaka	2,024	2	182	,135
Zainteresiranost_za_umjetnost_Crnogoraca	1,788	2	182	,170
Zainteresiranost_za_umjetnost_Hrvata	1,349	2	181	,262
Zainteresiranost_za_umjetnost_Mađara	,021	2	182	,979
Zainteresiranost_za_umjetnost_Nijemaca	2,972	2	182	,054
Zainteresiranost_za_umjetnost_Roma	1,721	2	182	,182
Zainteresiranost_za_umjetnost_Slovenaca	2,365	2	182	,097
Zainteresiranost_za_umjetnost_Srba	2,181	2	182	,116
Zainteresiranost_za_umjetnost_Švedana	1,852	2	182	,160
Zainteresiranost_za_umjetnost_Talijana	1,657	2	182	,194
Zainteresiranost_za_umjetnost_Židova	,932	2	182	,396

Utvrđilo se da su varijance homogene te se nastavlja provedba ANOVA-e. Rezultati ANOVA-e prikazani su u Tablici br. 34.

Tablica br. 34: ANOVA zainteresiranost za umjetnost

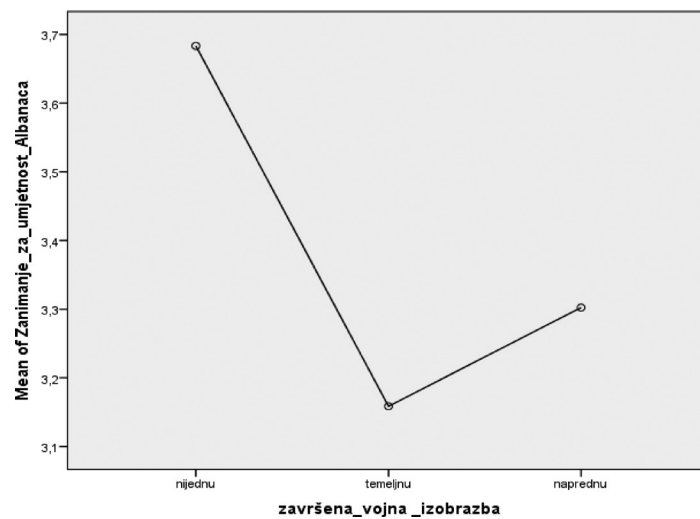
		Suma kvadrata	df	Prosjek kvadrata	F	Stat. značajnost
Zainteresiranost za_ umjetnost_Albanaca	Među skupinama	9,743	2	4,872	4,012	,020*
	Unutar skupina	220,992	182	1,214		
	Ukupno	230,735	184			
Zainteresiranost za_ umjetnost_Amerikanaca	Među skupinama	5,771	2	2,885	2,105	,125
	Unutar skupina	249,451	182	1,371		
	Ukupno	255,222	184			
Zainteresiranost za_ umjetnost_Britanaca	Među skupinama	3,332	2	1,666	1,266	,284
	Unutar skupina	239,446	182	1,316		
	Ukupno	242,778	184			
Zainteresiranost za_ umjetnost_Bošnjaka	Među skupinama	1,634	2	,817	,624	,537
	Unutar skupina	238,172	182	1,309		
	Ukupno	239,805	184			
Zainteresiranost za_ umjetnost_Crnogoraca	Među skupinama	4,710	2	2,355	2,028	,135
	Unutar skupina	211,376	182	1,161		
	Ukupno	216,086	184			
Zainteresiranost za_ umjetnost_Hrvata	Među skupinama	1,725	2	,862	,806	,448
	Unutar skupina	193,754	181	1,070		
	Ukupno	195,478	183			
Zainteresiranost za_ umjetnost_Madara	Među skupinama	2,331	2	1,165	,925	,399
	Unutar skupina	229,421	182	1,261		
	Ukupno	231,751	184			
Zainteresiranost za_ umjetnost_Nijemaca	Među skupinama	5,336	2	2,668	2,094	,126
	Unutar skupina	231,929	182	1,274		
	Ukupno	237,265	184			

		Suma kvadrata	df	Prosjek kvadrata	F	Stat. značajnost
Zainteresiranost za_ umjetnost_Roma	Među skupinama	9,738	2	4,869	3,867	,023*
	Unutar skupina	229,149	182	1,259		
	Ukupno	238,886	184			
Zainteresiranost_za_ umjetnost_Slovenaca	Među skupinama	3,747	2	1,874	1,545	,216
	Unutar skupina	220,717	182	1,213		
	Ukupno	224,465	184			
Zainteresiranost_za_ umjetnost_Srba	Među skupinama	4,060	2	2,030	1,479	,230
	Unutar skupina	249,745	182	1,372		
	Ukupno	253,805	184			
Zainteresiranost za_ umjetnost_Šveđana	Među skupinama	8,011	2	4,006	3,314	,039*
	Unutar skupina	219,967	182	1,209		
	Ukupno	227,978	184			
Zainteresiranost_za_ umjetnost_Talijana	Među skupinama	2,043	2	1,022	,684	,506
	Unutar skupina	271,903	182	1,494		
	Ukupno	273,946	184			
Zainteresiranost_za_ umjetnost_Židova	Među skupinama	2,474	2	1,237	,810	,447
	Unutar skupina	278,067	182	1,528		
	Ukupno	280,541	184			

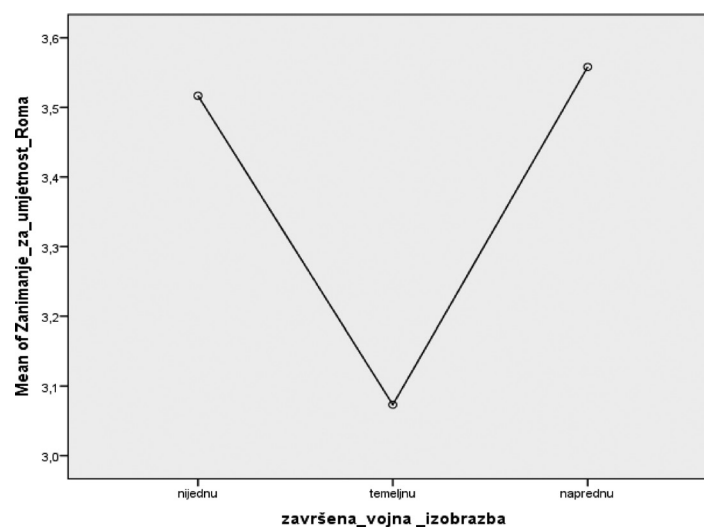
* $p \leq 0,05$

Pokušalo se utvrditi postoji li statistički značajna razlika između postignute razine časničke izobrazbe i razine poznavanja umjetnosti nacionalnih i etničkih skupina. Utvrdilo se da postoji statistički značajna razlika između subuzoraka na varijablama poznavanje umjetnosti određenih etničkih skupina; zainteresiranost za umjetnost Albanaca, umjetnost Roma i umjetnost Šveđana.

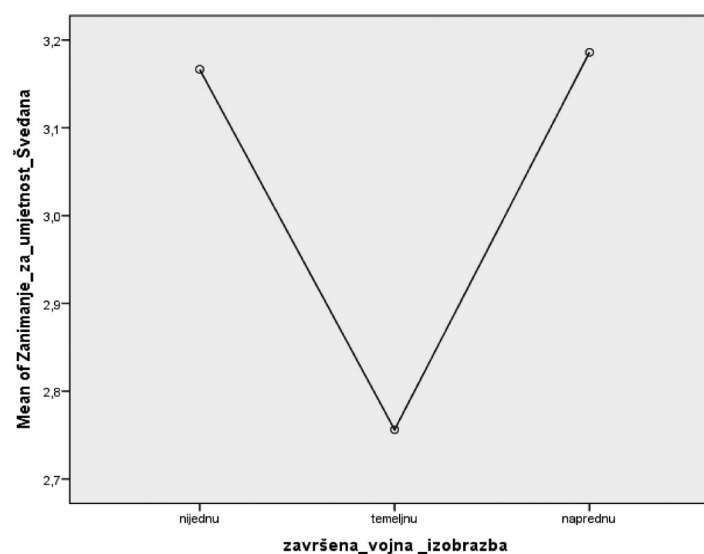
Zainteresiranost za umjetnost Albanaca ($AS_{nijedna} = 3,68$; $AS_{Temeljna} = 3,16$; $AS_{Napredna} = 3,36$); umjetnost Roma ($AS_{nijedna} = 3,52$; $AS_{Temeljna} = 3,07$; $AS_{Napredna} = 3,56$); umjetnost Šveđana ($AS_{nijedna} = 3,17$; $AS_{Temeljna} = 2,76$; $AS_{Napredna} = 3,19$) grafički su prikazane:



Grafikon br. 14: Subuzorak za umjetnost Albanaca



Grafikon br. 15: Subuzorak za umjetnost Roma



Grafikon br. 16: Subuzorak za umjetnost Švedana

Kao što se vidi na grafikonima 14, 15 i 16 ispitanici koji imaju Temeljnu časničku izobrazbu procijenili su višu razinu poznavanja umjetnosti Albanaca, Roma i Šveđana od svojih kolega koji uopće nemaju vojnu izobrazbu ili imaju Naprednu. Vojno obrazovanje provodi se kroz četiri razine časničke izobrazbe, koja je slijedno rastuća⁶¹, tako da su polaznici Napredne časničke izobrazbe morali završiti Temeljnu. Sukladno tomu, polaznici koji su završili Temeljnu časničku izobrazbu u ovom su ispitivanju polaznici Napredne časničke izobrazbe. Povećan interes ispitanika za umjetnost navedenih naroda postoji vjerojatno zato što su im općenito podatci o navedenim kulturama slabije dostupni i samim tim pobuđuju znatiželju i potrebu za proširenjem znanja.

Rezultati ANOVA-e impliciraju da se dvije ili više aritmetičkih sredina razlikuju, ali ne govore koje od kojih. Postoji li npr. pet grupa i želi li se istražiti razlikuju li se s obzirom na određenu zavisnu varijablu, tad ako je samo između dviju aritmetičkih sredina statistički značajna razlika, rezultati ANOVA-e bit će statistički značajni. Međutim, i dalje nije poznato između kojih aritmetičkih sredina postoji razlika. Tad se, nakon što je ANOVA-a statistički značajna, provodi dodatna usporedba (*post hoc*) kako bi se uvidjelo između kojih sve skupina razlika postoji (Opić, 2011).

U Tablici br. 35 prikazani su rezultati Schefféova *post hoc* testa. Schefféov *post hoc* test jedan je od najkorištenijih *post hoc* testova, konzervativan i s malom vjerojatnosti pogreške 1. reda.

Kao što se vidi iz rezultata Schefféova *post hoc* testa, determinirane su statistički značajne razlike između navedenih subuzoraka i to kod zainteresiranosti za umjetnost Albanaca između onih koji nemaju nijednu razinu časničke izobrazbe i onih koji imaju Temeljnu časničku izobrazbu. Iz razlika aritmetičkih sredina (*mean difference*) proizlazi da oni koji imaju Temeljnu časničku izobrazbu imaju višu razinu poznavanja umjetnosti Albanaca.

Time se djelomično potvrđuje da postoji statistički značajna razlika između postignute razine časničke izobrazbe i razine poznavanja umjetnosti nacionalnih i etničkih skupina. Sukladno tomu, možemo zaključiti da vojna izobrazba ipak dijelom utječe na zainteresiranost polaznika vojnih škola za umjetnost kao pokazatelj interkulturalizma, dakle, neki sadržaji Temeljne časničke izobrazbe razvijaju interkulturalizam.

⁶¹ Slijedno-rastuća vojna izobrazba osposobljava vojnu osobu za obnašanje dužnosti određene razine odgovornosti i provodi se kroz četiri razine dočasničke i četiri razine časničke izobrazbe.(...) Vojna osoba se upućuje na određenu razinu slijedno-rastuće izobrazbe ako je s uspjehom završila prethodnu razinu izobrazbe. (Zakon o službi u Oružanim snagama Republike Hrvatske, "Narodne novine", 73/13, 75/15, 50/16).

Tablica br. 35: Schefféov *post hoc* test (zainteresiranost za umjetnost)

Schefféov *post hoc* test

Zavisna varijabla	(I) završena _vojna _izobrazba	(J) završena _vojna _izobrazba	Razlika arit. sredina (I-J)	Std. pogreška	Stat. značajnost	95 % interval pouzdanosti	
						Niža granica	Viša granica
Zainteresiranost_za_ umjetnost_Albanaca	nijedna	Temeljna	,525*	,187	,021	,06	,99
		Napredna	,381	,220	,226	-,16	,92
	Temeljna	nijedna	-,525*	,187	,021	-,99	-,06
		Napredna	-,144	,207	,787	-,66	,37
	Napredna	nijedna	-,381	,220	,226	-,92	,16
		Temeljna	,144	,207	,787	-,37	,66
Zainteresiranost_za_ umjetnost_Roma	nijedna	Temeljna	,443	,191	,069	-,03	,91
		Napredna	-,041	,224	,983	-,59	,51
	Temeljna	nijedna	-,443	,191	,069	-,91	,03
		Napredna	-,485	,211	,074	-1,01	,04
	Napredna	nijedna	,041	,224	,983	-,51	,59
		Temeljna	,485	,211	,074	-,04	1,01
Zainteresiranost_za_ umjetnost_Švedana	nijedna	Temeljna	,411	,187	,092	-,05	,87
		Napredna	-,019	,220	,996	-,56	,52
	Temeljna	nijedna	-,411	,187	,092	-,87	,05
		Napredna	-,430	,207	,119	-,94	,08
	Napredna	nijedna	,019	,220	,996	-,52	,56
		Temeljna	,430	,207	,119	-,08	,94

* $p \leq 0,05$

11.3. Poznavanje povijesti kao elementa kulture

Tablica br. 36: Deskriptivna statistika (zainteresiranost za povijest)

Zaintere- siranost za	N	Raspon	Min	Max	Arit. sredina	Mod	Std. devijacija	Asimetričnost distribucije		Spljoštenost distribucije	
	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Std. pogreška	Stat	Std. pogreška
povijest_ Albanaca	185	4	1	5	2,75	2	1,143	,280	,179	-,770	,355
povijest_ Amer.	185	4	1	5	2,22	2	1,000	,961	,179	,567	,355
povijest_ Britanaca	185	4	1	5	2,09	2	,974	1,251	,179	1,585	,355
povijest_ Bošnjaka	184	4	1	5	2,28	2	1,080	,812	,179	,040	,356
povijest_ Crnogor.	184	4	1	5	2,52	2	1,140	,572	,179	-,492	,356
povijest_ Hrvata	183	4	1	5	1,49	1	,838	2,227	,180	5,405	,357
povijest_ Mađara	184	4	1	5	2,46	2	1,096	,604	,179	-,271	,356
povijest_ Nijemaca	183	4	1	5	2,03	2	1,029	1,320	,180	1,480	,357
povijest_ Roma	184	4	1	5	3,02	3	1,210	,183	,179	-,905	,356
povijest_ Sloven.	184	4	1	5	2,78	2	1,209	,408	,179	-,792	,356
povijest_ Srba	184	4	1	5	2,57	2	1,226	,665	,179	-,549	,356
povijest_ Švedana	184	4	1	5	2,74	2	1,143	,315	,179	-,694	,356
povijest_ Talijana	184	4	1	5	2,41	2	1,093	,887	,179	,219	,356
povijest_ Židova	184	4	1	5	2,34	2	1,167	,699	,179	-,359	,356
Važeće N (listwise)	182										

Osnovne deskriptivne vrijednosti prikazane su u Tablici br. 36. Iz visina mjera centralne tendencije, posebice moda, vidi se da ispitanike zanima povijest navedenih etničkih skupina. Na svim varijablama mod je 2 (osim za zainteresiranost za povijest Hrvata i Roma), što znači da je najviše ispitanika imalo vrijednost 2 na skali, tj. uglavnom ih zanima. Sukladno tomu, ispitanike najmanje zanima povijest Roma (AS = 3,02; SD = 1,210), dok ih najviše zanima povijest Hrvata (AS = 1,49; SD = 0,838), zatim slijede povijest Nijemaca (AS = 2,03; SD = 1,029), Britanaca (AS = 2,09; SD = 0,914) i Amerikanaca (AS = 2,22; SD = 1,000). Vidi se da su i dalje, kad je u pitanju *poznavanje drugih*, prepoznate četiri nacionalne skupine. Najveći je interes za poznavanje vlastite povijesti, što je razumljivo jer od samostalnosti Republike Hrvatske pristupa se povijesti na drugi način, otkrivaju se činjenice koje prije nisu bile dostupne o vlastitom narodu, obrađuju se i povijesne bitke i Domovinski rat. U vojnim školama proučavaju se također vojne operacije koje su provodili u Prvom i Drugom svjetskom ratu Nijemci, Britanci i Amerikanci, kao i poslijeratne operacije: Falklandski rat (Britanci); Vijetnam, *Pustinjska oluja* (Amerikanci). Sve su distribucije desno asimetrične, što je sukladno s nižim aritmetičkim sredinama. S obzirom na kurtičnost (zaobljenost), čestice su od platikurtičnih do leptokurtičnih⁶² (varijabla zainteresiranost za povijest Hrvata izrazito je leptokurtična). Raspon odgovora na svim je varijablama maksimalan.

Pokušalo se utvrditi postoji li statistički značajna razlika između postignute razine časničke izobrazbe i razine poznavanja povijesti nacionalnih i etničkih skupina. Za testiranje nije korištena ANOVA jer na nekim varijablama homogenost varijance nije ispunjena. Rezultati Leveneova testa na određenim su varijablama statistički značajni, tj. varijance se statistički značajno razlikuju ($p \leq 0,05$).

Zbog tog su razloga paralelno korišteni robusni testovi za testiranje razlika aritmetičkih sredina u slučaju kad varijance nisu homogene.

⁶² „(...) razlikujemo mezokurtične distribucije kakva je i normalna distribucija, leptokurtične, odnosno uske, visoke distribucije kod kojih se većina rezultata grupira oko aritmetičke sredine i koje imaju malo raspršenje i platikurtične, odnosno široke distribucije u kojima ima relativno puno rezultata koji se razlikuju od aritmetičke sredine i koje imaju veliko raspršenje“ (Bubić, 2013: 32).

Tablica br. 37: Robusni testovi: Welchov i Brown-Forsytheov (zainteresiranost za povijest)

		Stat ^a	df1	df2	Stat. značajnost
Zainteresiranost_za_povijest_Albanaca	Welch	,969	2	109,251	,383
	Brown-Forsythe	,865	2	170,694	,423
Zainteresiranost_za_povijest_Amerikanaca	Welch	,622	2	107,185	,539
	Brown-Forsythe	,601	2	165,133	,549
Zainteresiranost_za_povijest_Britanaca	Welch	,126	2	112,499	,882
	Brown-Forsythe	,155	2	171,168	,856
Zainteresiranost_za_povijest_Bošnjaka	Welch	,918	2	109,802	,402
	Brown-Forsythe	,923	2	172,248	,399
Zainteresiranost_za_povijest_Crnogoraca	Welch	2,837	2	108,234	,063
	Brown-Forsythe	2,613	2	168,313	,076
Zainteresiranost_za_povijest_Hrvata	Welch	,745	2	108,215	,477
	Brown-Forsythe	,860	2	163,255	,425
Zainteresiranost_za_povijest_Mađara	Welch	1,629	2	110,624	,201
	Brown-Forsythe	1,418	2	173,157	,245
Zainteresiranost_za_povijest_Nijemaca	Welch	,347	2	111,436	,707
	Brown-Forsythe	,268	2	167,886	,765
Zainteresiranost_za_povijest_Roma	Welch	,863	2	109,529	,425
	Brown-Forsythe	,756	2	170,280	,471
Zainteresiranost_za_povijest_Slovenaca	Welch	1,280	2	104,936	,282
	Brown-Forsythe	1,227	2	156,320	,296
Zainteresiranost_za_povijest_Srba	Welch	1,195	2	105,840	,307
	Brown-Forsythe	1,166	2	161,054	,314
Zainteresiranost_za_povijest_Švedana	Welch	,232	2	107,814	,793
	Brown-Forsythe	,246	2	167,167	,782
Zainteresiranost_za_povijest_Talijana	Welch	,389	2	106,017	,679
	Brown-Forsythe	,397	2	160,277	,673
Zainteresiranost_za_povijest_Židova	Welch	,129	2	107,629	,879
	Brown-Forsythe	,119	2	164,722	,888

^a Asimptotska F-distribucija.

Iz rezultata robusnih testova, Welcheva i Brown-Forsytheova (Tablica br. 37), razvidno je da ne postoji statistički značajna razlika između razine stečene časničke izobrazbe i procjene dimenzije interkulturalnosti – zainteresiranost za povijest nacionalnih i etničkih skupina. Iz dobivenih rezultata vidi se da nije došlo do povećanja poznavanja povijesti nacionalnih i etničkih skupina tijekom vojne izobrazbe. Vidljivo je da u planovima i programima nema predmeta koji razvijaju poznavanje opće povijesti nacionalnih i etničkih skupina. Vojna povijest obrađuje samo ratni dio povijesti, tj. poznate bitke, kampanje i bojeve kroz povijest.

11.4. Poznavanje običaja kao elementa kulture

Deskriptivne vrijednosti procjene poznavanja običaja nacionalnih i etničkih skupina prikazane su u Tablici br. 38.

Tablica br. 38: Deskriptivne vrijednosti procjene poznavanja običaja

Zainteresiranost za	N	Raspon	Min	Max	Arit. sredina	Mod	Std. devijacija	Asimetričnost distribucije		Spljoštenost distribucije	
	Stat	Stat	stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Std. pogreška	Stat	Std. pogreška
običaje_ Albanaca	184	4	1	5	2,79	2	1,188	,407	,179	–,832	,356
običaje_ Amerikanaca	184	4	1	5	2,43	2	1,109	,725	,179	–,192	,356
običaje_ Britanaca	184	4	1	5	2,38	2	1,124	,839	,179	–,037	,356
običaje_ Bošnjaka	184	4	1	5	2,41	2	1,098	,815	,179	–,029	,356
običaje_ Crnogoraca	184	4	1	5	2,60	2	1,122	,586	,179	–,493	,356
običaje_ Hrvata	183	4	1	5	1,62	1	,958	1,806	,180	3,087	,357

Zainteresiranost za	N	Raspon	Min	Max	Arit. sredina	Mod	Std. devijacija	Asimetričnost distribucije		Spljoštenost distribucije	
	Stat	Stat	stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Std. pogreška	Stat	Std. pogreška
običaje_ Mađara	183	4	1	5	2,53	2	1,098	,614	,180	–,258	,357
običaje_ Nijemaca	183	4	1	5	2,27	2	1,074	1,036	,180	,607	,357
običaje_ Roma	184	4	1	5	2,92	2	1,203	,262	,179	–,997	,356
običaje_ Slovenaca	183	4	1	5	2,75	2	1,210	,439	,180	–,843	,357
običaje_ Srba	184	4	1	5	2,74	2	1,245	,456	,179	–,910	,356
običaje_ Šveđana	184	4	1	5	2,78	2	1,162	,454	,179	–,682	,356
običaje_ Talijana	184	4	1	5	2,57	2	1,148	,702	,179	–,291	,356
običaje_ Židova	184	4	1	5	2,50	2	1,206	,586	,179	–,587	,356
Važeće N (listwise)	180										

Rezultati deskriptivne statistike pokazuju da su visoke procjene polaznika prema zainteresiranosti za običaje navedenih etničkih skupina. Ispitanike najviše zanimaju običaji Hrvata (AS = 1,62; SD = 0,958), a najmanje običaji Roma (AS = 2,92; SD = 1,203). Ispitanici su isto pokazali zainteresiranost za običaje Nijemaca (AS = 2,27; SD = 1,074) i Britanaca (AS = 2,38; SD = 1,124). Osim za romske, polaznici vojnih škola najmanje su zainteresirani za običaje Albanaca (AS = 2,79; SD = 1,188) i Šveđana (AS = 2,78; SD = 1,162). Najmanja zainteresiranost polaznika vojnih škola za običaje Roma proizlazi vjerojatno stoga što je vrlo mali broj Roma u Oružanim snagama Republike Hrvatske te ispitanici imaju iznimno malu mogućnost sresti se u svojem radu s

pripadnicima tog naroda i u OSRH, ali i u Organizaciji Sjevernoatlantskog ugovora. Zainteresiranost za običaje Albanaca i Šveđana također je mala jer polaznici vojnih škola gotovo nisu bili u prilici surađivati s pripadnicima njihovih oružanih snaga. Albanija kao članica Organizacije Sjevernoatlantskog ugovora sudjeluje u operacijama potpore miru, ali ne s velikim snagama. Švedska nije članica Organizacije Sjevernoatlantskog ugovora te ne sudjeluje direktno s velikim snagama u provedbi njezinih operacija, nego je samo u potpori. Sukladno navedenom, zaključak je da su male mogućnosti zajedničkog rada s navedenim zemljama što pokazuje i smanjen interes za poznavanje njihovih običaja.

Povećanu zainteresiranost za običaje Nijemaca i Britanaca možemo povezati s poučavanjem u vojnim školama. Obrađuju se teme kao što su provedbe vojnih kampanja, operacija i bitaka koje se odnose na Prvi i Drugi svjetski rat, u kojima su važne uloge imale Njemačka i Velika Britanija.

Sukladno aritmetičkim sredinama, riječ je o desno asimetričnim distribucijama. U svim slučajevima riječ je o izrazito heterogenim obilježjima ($KV > 35\%$). Raspon odgovora maksimalan je na svim varijablama. S obzirom na spljoštenost distribucija, uglavnom je riječ o platikurtičnim distribucijama, osim varijable zainteresiranost za običaje Hrvata koja je leptokurtična.

Pokušalo se utvrditi postoji li statistički značajna razlika između postignute razine časničke izobrazbe i razine zainteresiranosti za običaje nacionalnih i etničkih skupina. Budući da na svim varijablama nije zadovoljena homogenost varijanci za testiranje odnosa postignute razine časničke izobrazbe i razine zainteresiranosti za običaje nacionalnih i etničkih skupina, paralelno su korišteni Welchev i Brown-Forsytheov test. Rezultati su prikazani u Tablici br. 39.

Tablica br. 39: Robusni testovi: Welchev i Brown-Forsytheov (zainteresiranost za običaje)

Zainteresiranost za običaje		Statistika ^a	df1	df2	Stat. značajnost
Albanaca	Welch	0,704	2	110,612	0,497
	Brown-Forsythe	0,72	2	170,252	0,488
Amerikanaca	Welch	0,319	2	107,308	0,728
	Brown-Forsythe	0,288	2	165,306	0,75
Britanaca	Welch	0,027	2	106,3	0,973
	Brown-Forsythe	0,024	2	162,808	0,976

Zainteresiranost za običaje		Statistika ^a	df1	df2	Stat. značajnost
Bošnjaka	Welch	0,606	2	105,965	0,548
	Brown-Forsythe	0,605	2	162,546	0,547
Crnogoraca	Welch	1,06	2	104,633	0,35
	Brown-Forsythe	1,083	2	158,368	0,341
Hrvata	Welch	0,469	2	103,4	0,627
	Brown-Forsythe	0,517	2	154,758	0,598
Mađara	Welch	1,508	2	107,743	0,226
	Brown-Forsythe	1,267	2	164,169	0,284
Nijemaca	Welch	2,121	2	111,746	0,125
	Brown-Forsythe	1,653	2	165,081	0,195
Roma	Welch	0,727	2	107,697	0,486
	Brown-Forsythe	0,771	2	166,272	0,464
Slovenaca	Welch	0,844	2	101,903	0,433
	Brown-Forsythe	0,885	2	151,844	0,415
Srba	Welch	1,616	2	104,529	0,204
	Brown-Forsythe	1,579	2	158,943	0,209
Šveđana	Welch	0,105	2	106,036	0,9
	Brown-Forsythe	0,112	2	162,613	0,894
Talijana	Welch	0,072	2	106,646	0,931
	Brown-Forsythe	0,077	2	163,413	0,926
Židova	Welch	0,233	2	107,342	0,793
	Brown-Forsythe	0,235	2	165,24	0,79

a. Asimptotska F-distribucija.

Na temelju rezultata prikazanih u Tablici br. 39 možemo zaključiti da ne postoji statistički značajna razlika između razine stečene časničke izobrazbe s obzirom na procjenu razine zainteresiranosti za običaje nacionalnih i etničkih skupina. Iz navedenih podataka razvidno je da vojna izobrazba nema velik utjecaj na razvijanje zainteresiranosti za običaje nacionalnih i etničkih

skupina. To je razumljivo zato što samo mali dio časnika sudjeluje u operacijama različitim od ratnih, u kojima je nužna zainteresiranost za kulturu zemalja u kojima će se provoditi.

11.5. Poznavanje postulata i običaja vjere kao elementa kulture

Osnovne deskriptivne vrijednosti skale za postulate i običaje vjere nacionalnih i etničkih skupina prikazane su u tablicama br. 40 i 41.

Tablica br. 40: Deskriptivne vrijednosti zainteresiranosti za postulate vjere nacionalnih i etničkih skupina

Zaintere- siranost za	N	Raspon	Min	Max	Arit. sredina	Mod	Std. devijacija	Asimetričnost distribucije		Spljoštenost distribucije	
	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Std. pogreška	Stat	Std. pogreška
postulate_ katoličke_ vjere	183	4	1	5	1,62	1	0,97	2,001	0,18	3,845	0,357
postulate_ muslimanske_ vjere	183	4	1	5	2,37	2	1,075	0,808	0,18	-0,088	0,357
postulate_ pravoslavne_ vjere	183	4	1	5	2,57	2	1,179	0,608	0,18	-0,593	0,357
postulate_ protestanske_ vjere	183	4	1	5	2,69	2	1,202	0,36	0,18	-0,915	0,357
postulate_ židovske_ vjere	183	4	1	5	2,51	2	1,19	0,653	0,18	-0,516	0,357
Važeće N (listwise)	183										

Tablica br. 41: Deskriptivne vrijednosti zainteresiranosti za običaje vjere nacionalnih i etničkih skupina

Zainteresiranost za	N	Raspon	Min	Max	Arit. sredina	Mod	Std. devijacija	Asimetričnost distribucije		Spljoštenost distribucije	
	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Std. pogreška	Stat	Std. pogreška
običaje_katoličke_vjere	184	4	1	5	1,61	1	1,023	2,07	0,179	3,828	0,356
običaje_muslimanske_vjere	184	4	1	5	2,2	2	1,032	1,076	0,179	0,658	0,356
običaje_pravoslavne_vjere	184	4	1	5	2,46	2	1,164	0,756	0,179	-0,329	0,356
običaje_protestanske_vjere	184	4	1	5	2,55	2	1,177	0,593	0,179	-0,539	0,356
običaje_židovske_vjere	184	4	1	5	2,37	2	1,153	0,807	0,179	-0,13	0,356
Važeće N (listwise)	184										

Kao što se vidi iz navedenih rezultata, visoke su deskriptivne vrijednosti procjene zainteresiranosti polaznika za postulate i običaje vjera navedenih etničkih skupina. Ispitanike najviše zanimaju postulati katoličke vjere (AS = 1,62; SD = 0,970) te običaji katoličke vjere (AS = 1,61; SD = 1,023), dok ih najmanje zanimaju postulati (AS = 2,69; SD = 1,202) i običaji (AS = 2,55; SD = 1,177) protestantske vjere. Rezultat možemo protumačiti time da se časnici rijetko mogu sresti s kolegom koji je protestantske vjere, posebno zato što se samo raspitivanje o vjerskoj pripadnosti

smatra nekulturnim. U Republici Hrvatskoj na zadnjem se popisu stanovništva 2011. samo 0,34 % stanovništva⁶³ izjasnilo da je protestantske vjere.

Sukladno mjerama centralne tendencije, riječ je o desno asimetričnim distribucijama, a s obzirom na spljoštenost, od uglavnom umjereno platikurtičnih do povišeno leptokurtičnih (Kurtosis > 3).

Budući da preduvjet o homogenosti varijanci koje se uspoređuju nije na svim varijablama ispunjen, u daljnjem tekstu kao i u prethodnim slučajevima nije korištena ANOVA za testiranje razlika subuzoraka na zavisnim varijablama, nego su se paralelno koristili robusni testovi, Welchov i Brown-Forsytheov. Rezultati su prikazani u Tablici br. 42 i 43.

Kao što se vidi iz tablica br. 42 i 43, ne postoji statistička razlika između postignute razine časničke izobrazbe i zainteresiranosti za postulate i običaje vjere (kao dimenzije interkulturalizma).

Tablica br. 42: Robusni testovi: Welchov i Brown-Forsytheov (zainteresiranost za postulate vjera)

Zainteresiranost za		Statistika ^a	df1	df2	Stat. značajnost
postulate_katoličke_vjere	Welch	2,94	2	109,139	0,057
	Brown-Forsythe	2,342	2	140,165	0,1
postulate_muslimanske_vjere	Welch	2,294	2	104,274	0,106
	Brown-Forsythe	2,356	2	156,9	0,098
postulate_pravoslavne_vjere	Welch	0,691	2	104,693	0,503
	Brown-Forsythe	0,668	2	159,771	0,514
postulate_protestanske_vjere	Welch	0,401	2	102,965	0,671
	Brown-Forsythe	0,428	2	155,407	0,653
postulate_židovske_vjere	Welch	0,694	2	103,177	0,502
	Brown-Forsythe	0,658	2	156,074	0,519

^a Asimptotska F-distribucija.

⁶³ Popis stanovništva, kućanstava i stanova 2011. godine [Preuzeto 18. prosinca 2015. godine s <http://www.dzs.hr/Hrv/censuses/census2011/results/censustabshtm.htm>]

Tablica br. 43: Robusni testovi: Welchev i Brown-Forsytheov (zainteresiranost za običaje vjera)

Zainteresiranost za		Statistika ^a	df1	df2	Stat. značajnost
običaje_katoličke_vjere	Welch	2,323	2	114,021	0,103
	Brown-Forsythe	1,672	2	148,064	0,191
običaje_muslimanske_vjere	Welch	1,221	2	103,976	0,299
	Brown-Forsythe	1,302	2	152,031	0,275
običaje_pravoslavne_vjere	Welch	0,642	2	103,686	0,528
	Brown-Forsythe	0,645	2	156,957	0,526
običaje_protestanske_vjere	Welch	0,53	2	102,662	0,59
	Brown-Forsythe	0,59	2	154,507	0,555
običaje_židovske_vjere	Welch	0,417	2	101,861	0,66
	Brown-Forsythe	0,417	2	151,534	0,66

^a Asimptotska F-distribucija.

Iz dobivenih rezultata robusnih testova: Welcheva i Brown-Forsytheova, možemo zaključiti da vojna izobrazba nema velik utjecaj na razvijanje interesa za postulate i običaje vjere nacionalnih i etničkih skupina.

Stupanj stečene časničke izobrazbe nije se pokazao kao diskriminator procjena sljedećih interkulturalnih područja: poznavanja povijesti, običaja te postulata i običaja vjera. No, kod navedenih subuzoraka (razina stečene časničke izobrazbe) potvrđene su statistički značajne razlike u procjeni razine poznavanja jezika i umjetnosti (na svega nekoliko čestica) kao interkulturalnih dimenzija.

12. SOCIJALNA DISTANCA PREMA POJEDINIM NACIONALNIM I ETNIČKIM SKUPINA

Kako bi se stekla potpunija slika o odnosu polaznika vojnih škola prema pripadnicima različitih nacionalnih skupina te o odnosu prema vlastitoj naciji, ispitani su njihovi stavovi prema pripadnicima tih skupina. Odnosi su iskazani kategorijom socijalne distance od stupnja bliskosti do udaljenosti prema određenim skupinama ili osobama. Socijalna distanca ispitivana je provedbom anketnog upitnika (prilagođenog potrebama istraživanja s Hofstedeovim modelom analize nacionalne kulture, adaptiranim prema upitniku korištenom u okviru projekta Školski kurikulum i obilježja hrvatske nacionalne kulture pri Zavodu za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 1993).

Za testiranje socijalne distance korišten je one-sample t-test. Skala socijalne bliskosti (distance) kodirana je tako da je za svakog ispitanika određeno kvantificirano obilježje s obzirom na najvišu (1) i najnižu skalu socijalne distance (7). To je potrebno učiniti jer je ta skala socijalne distance nominalna dihotomna varijabla. Tako, npr. ako je ispitanik za pojedinu etničku strukturu označio da bi npr. dopustio da mu bude susjed (ali ne da bude prijatelj/6, ili usko srodstvo sklapanjem braka/7), tad je to obilježje kvantificirano s 5. Kvantificirano obilježje 5 podrazumijeva i obilježja od 6 i 7 jer je to viša bliskost. Dakle, viša vrijednost diskontinuirane (diskretne) varijable zapravo znači višu bliskost, odnosno manju socijalnu distancu.

Kvantificirana obilježja skale bliskosti / socijalne distance su sljedeća:

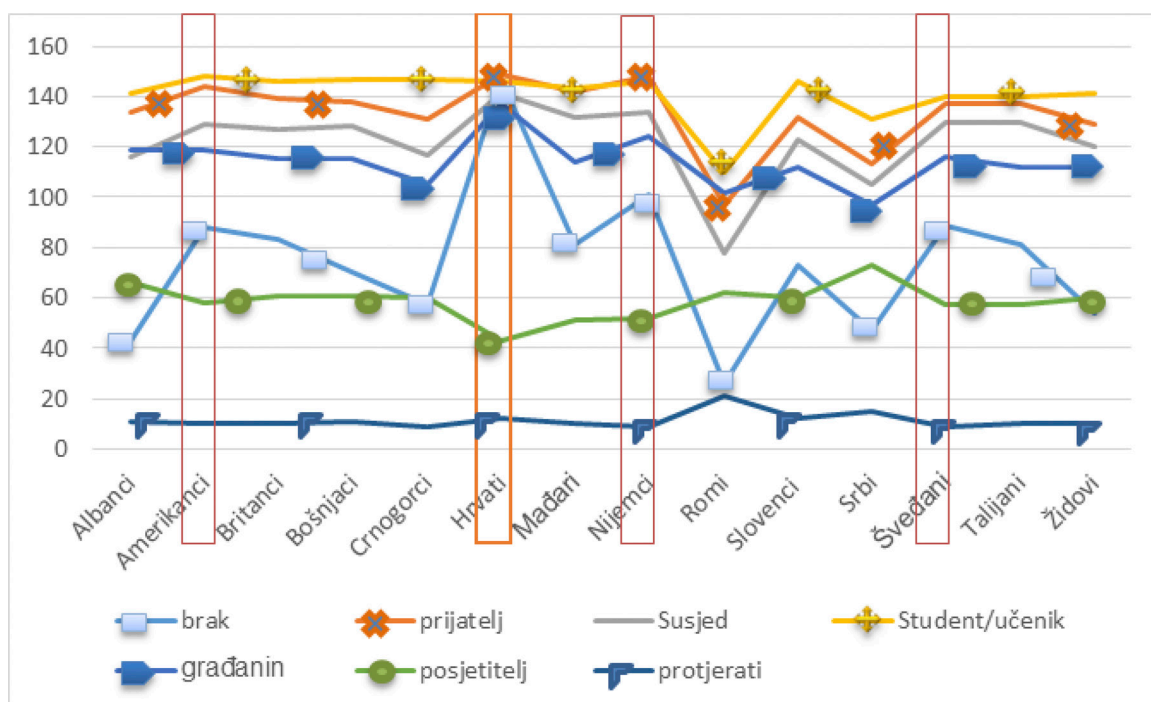
7. usko srodstvo sklapanjem braka
6. da bude prijatelj
5. da bude susjed
4. da bude polaznik obrazovanja
3. da bude građanin RH
2. da bude samo posjetitelj
1. da ga se protjera iz RH

U istraživanju su mjereni stupnjevi bliskosti, odnosno distance prema 14 nacionalnih i etničkih skupina: Albancima, Amerikancima, Britancima, Bošnjacima, Crnogorcima, Hrvatima, Mađarima, Nijemcima, Romima, Slovencima, Srbima, Šveđanima, Talijanima i Židovima. Cilj je bio ispitati odnos polaznika vojnih škola prema narodima iz bivše Jugoslavije (Slovinci, Srbi, Crnogorci, Bošnjaci) iz zemalja koje graniče s Republikom Hrvatskom; prema narodima iz država koje

graniče s Republikom Hrvatskom (Italija, Mađarska); SAD-u kao vodećoj zemlji NATO saveza; Velikoj Britaniji kao jednoj od svjetskih; Albaniji koja je postala članica NATO-a kad i RH. Posebno je zanimao odnos polaznika vojnih škola prema Romima kao manjini u Republici Hrvatskoj, te Židovima i Šveđanima, jer su Izrael i Švedska prostorno dosta udaljeni od Hrvatske.

12.1. Socijalna distanca prema nacionalnim skupinama

Iz Grafikona br. 17 jasno se vidi da su identificirane tri skupine nacija kojima su polaznici vojnih škola iskazali najveću bliskost. Nacije kojima ispitanici daju prednost osim Hrvatima su Nijemci, Šveđani i Amerikanci.



Grafikon br. 17: Bliskost i udaljenost ispitanika prema nacionalnim i etničkim skupinama

Iz grafikona je razvidno da se osim Nijemaca, Šveđana i Amerikanaca, u središnjem dijelu po bliskosti nalaze Britanci, Mađari, Talijani i Slovenci. To ukazuje da se bliskost za sklapanje braka kod polaznika vojnih škola odnosi na zemlje koje su u Europskoj uniji⁶⁴ i članice NATO saveza, odnosno koje spadaju među najrazvijenije, kao što je Švedska. Ispitanici sebe vide u bliskim

⁶⁴ Istraživanje je provedeno prije tzv. Brexita.

odnosima s navedenim nacijama jer smatraju da su im bliže zato što se nalaze s njima u istim asocijacijama te imaju zajedničke interese. Štulhofer (2003) naglašava da udruživanje i odgovarajuća suradnja omogućuju prednosti i ostvarenje interesa koji su izvan dosega pojedinačnih napora.

Tablica br. 44: Postotak odgovora ispitanika kojima se prikazuje bliskost i udaljenost prema nacionalnim i etničkim skupinama

	Brak %	Prijatelj %	Susjed %	Student %	Građanin %	Posjetitelj %	Protjeran %
Albanci	23,0	71,7	62,0	75,4	63,6	35,3	5,9
Amerikanci	47,1	77,0	69,0	79,1	63,6	31,0	5,3
Britanci	44,4	74,3	67,9	78,1	61,5	32,6	5,3
Bošnjaci	37,4	73,8	68,4	78,6	61,5	32,6	5,9
Crnogorci	30,5	70,1	62,6	78,6	56,1	32,1	4,8
Hrvati	78,6	79,7	75,4	78,1	73,3	23,0	6,4
Mađari	43,3	75,9	70,6	76,5	61,0	27,3	5,3
Nijemci	54,0	79,1	71,7	78,1	66,3	27,8	4,8
Romi	13,9	51,9	41,7	58,8	54,5	33,2	11,2
Slovenci	39,0	70,6	65,8	78,1	59,9	32,1	6,4
Srbi	25,1	60,4	56,1	70,1	51,9	39,0	8,0
Šveđani	47,6	73,3	69,5	74,9	62,0	30,5	4,8
Talijani	43,3	73,3	69,5	74,9	59,9	30,5	5,3
Židovi	28,9	69,0	64,2	75,4	59,9	32,1	5,3
Ukupno	39,7	71,4	65,3	75,3	61,1	31,4	6,1

Iz Tablice br. 44 jasno se iščitava postotak bliskosti prema različitim nacionalnim skupinama s obzirom na kategoriju usko srodstvo sklapanjem braka. Razvidno je da su osim prema Hrvatima (78, 6 %), ispitanici pokazali najveću bliskost prema Nijemcima (54 %), Šveđanima (47,6 %), Amerikancima (47,1 %) i Talijanima (43,3 %). Riječ je o razvijenim zapadnoeuropskim zemljama i SAD-u kao jednoj od najrazvijenijih zemalja svijeta. Možemo primjetiti da, ako se uzme u

razmatranje bliskost prema različitim nacionalnim skupinama s obzirom na kategoriju da ga se protjera iz RH, ispitanici su pokazali najveću distancu prema Romima (11,2 %) i Srbima (8 %). Prema drugim nacionalnim skupinama polaznici vojnih škola pokazuju veću socijalnu bliskost. Promatraju li se čestice bliskosti: da bude prijatelj, da bude susjed i da bude polaznik obrazovanja, mora se napomenuti da se dobiveni podatci ne mogu gledati zasebno, jer mali dio ispitanika, njih manje od 18,7 %, iskazuje vidljivu distancu (neprihvatanje) prema nekim nacionalnim skupinama. Većina polaznika vojnih škola ne bi imala ništa protiv da pripadnici različitih manjina budu njihovi susjedi, polaznici obrazovanja i građani RH.

Tablica br. 45: Osnovne vrijednosti skale bliskosti / socijalne distance prema nacionalnim i etničkim skupinama

	N	Raspon	Min	Max	Aritmetička sredina	Mod	Standardna devijacija
Albanci	178	6,00	1,00	7,00	5,6629	6	1,38958
Amerikanci	181	6,00	1,00	7,00	6,0442	7	1,36554
Britanci	181	6,00	1,00	7,00	5,9337	7	1,44377
Bošnjaci	180	6,00	1,00	7,00	5,9056	6	1,35654
Crnogorci	177	5,00	2,00	7,00	5,7345	6	1,40721
Hrvati	179	6,00	1,00	7,00	6,6704	7	,89804
Mađari	177	5,00	2,00	7,00	6,1243	7	1,14133
Nijemci	181	5,00	2,00	7,00	6,2210	7	1,18594
Romi	176	6,00	1,00	7,00	4,7898	6	1,90821
Slovenci	180	6,00	1,00	7,00	5,8278	7	1,41354
Srbi	178	6,00	1,00	7,00	5,3090	6	1,73695
Šveđani	180	6,00	1,00	7,00	6,0222	7	1,42584
Talijani	179	6,00	1,00	7,00	5,9944	7	1,34706
Židovi	180	5,00	2,00	7,00	5,6778	6	1,44800
Važeće N (listwise)	168						

Kao što se vidi iz Tablice br. 45, raspon odgovora na skali je od 1 do 7. Sukladno tomu, kvantificirano obilježje 1 znači najveću socijalnu distancu, dok 7 znači najveću bliskost. Rezultati aritmetičkih sredina odgovora polaznika vojnih škola na zadane čestice pokazuju kako osim Hrvata, najveću aritmetičku sredinu ima skupina Nijemci što znači da je najveća bliskost prema tim etničkim skupinama. Najmanju aritmetičku sredinu ima etnička skupina Romi, zatim Srbi, što indicira da prema njima postoji najveća socijalna distanca. Zanimljivo je da većina etničkih skupina ima kvantificirano obilježje 1, tj. da su neki ispitanici izrazili najveću razinu socijalne distance; čak i za Hrvate.

Tablica br. 45 pokazuje kako su sudionici u istraživanju iskazali kod svih etničkih skupina visoke aritmetičke sredine, što indicira da ne postoji izražena socijalna distanca prema njima. Iz rezultata aritmetičkih sredina još se može vidjeti da, prema osnovnoj vrijednosti skale bliskosti, najveću razinu socijalne distance polaznici vojnih škola imaju prema skupini Roma, a odmah zatim i prema skupini Srba. “Ne može se govoriti o crno-bijelim podacima” (Previšić, 1996: 869), pogotovo za neke nacionalne i etničke skupine, zanemarujući ispitanike koji prihvaćaju upravo te skupine. Od završetka Domovinskog rata do provođenja ispitivanja za potrebe ovog rada prošla su manje od dva desetljeća i još uvijek nisu zacijelile rane koje je pretrpio hrvatski narod. Mora se imati na umu da se još uvijek u Oružanim snagama Republike Hrvatske nalaze časnici koji su dragovoljci Domovinskog rata, tj. neposredno su sudjelovali u oslobađanju teritorija Republike Hrvatske. Nažalost, još uvijek društvena klima pogoduje određenju socijalne distance prema pripadnicima naroda zemalja koje su izvršile agresiju na RH (zemlje bivše SRJ: Srbija i Crna Gora). Upravo stoga javlja se socijalna bliskost prema narodima koji nisu u hrvatskom susjedstvu.

U sklopu inferencijalne statistike, a za testiranje socijalne distance, korišten je one– sample t-test. Iako se iz deskriptivne statistike može iščitati da je visoka razina socijalne bliskosti prema etničkim skupinama, zanimljivo je ispitati postoji li ipak razina određene socijalne distance prema nekima od njih. U tom je smjeru kao kriterijska vrijednost u one-sample t-testu uzeto 6 (da bude prijatelj). Dakle, istraženo je postoji li statistički značajna razlika između *sampling* aritmetičkih sredina i zadane aritmetičke sredine.

Rezultati one-sample t-testa prikazani su u Tablici br. 46.

Tablica br. 46: One-sample t-test bliskosti / socijalne distance prema nacionalnim i etničkim skupinama

	Vrijednost testa = 6					
	t	df	Statistička značajnost (dvosmjerno)	Razlika aritmetičkih sredina	95 % interval pouzdanosti razlika	
					niži	viši
Albanci	-3,236	177	,001	-,33708	-,5426	-,1315
Amerikanci	,435	180	,664	,04420	-,1561	,2445
Britanci	-,618	180	,537	-,06630	-,2781	,1455
Bošnjaci	-,934	179	,352	-,09444	-,2940	,1051
Crnogorci	-2,510	176	,013	-,26554	-,4743	-,0568
Hrvati	9,988	178	,000	,67039	,5379	,8028
Mađari	1,449	176	,149	,12429	-,0450	,2936
Nijemci	2,507	180	,013	,22099	,0471	,3949
Romi	-8,414	175	,000	-1,21023	-1,4941	-,9263
Slovenci	-1,635	179	,104	-,17222	-,3801	,0357
Srbi	-5,308	177	,000	-,69101	-,9479	-,4341
Šveđani	,209	179	,835	,02222	-,1875	,2319
Talijani	-,055	178	,956	-,00559	-,2043	,1931
Židovi	-2,986	179	,003	-,32222	-,5352	-,1092

Dobiveni rezultati one-sample t-testa vrlo su zanimljivi i pokazuju da s Romima, Srbima, Albancima, Židovima i Crnogorcima ispitanici ne bi bili prijatelji, dok bi s Hrvatima i Nijemcima bili više od prijatelja. Dakle, iako je generalno socijalna distanca polaznika vojnih škola niska, ipak postoje određene predrasude (socijalna distanca) prema pripadnicima pojedinih nacionalnih i etničkih skupina.

Iz dobivenih je rezultata razvidno nisko pozicioniranje Roma, Albanaca i Židova, koji nisu povezani s ratnim zbivanjima. To upućuje na to da polaznici vojnih škola nisu dovoljno informirani i nisu dovoljno razvili interkulturalne kompetencije tijekom organiziranog obrazovanja

(formalno, neformalno, informalno i samousmjerenom). Mora se uzeti u obzir da su polaznici vojnih škola izloženi utjecaju Europe i njezinih vrijednosti gdje još uvijek vlada podjela na *zapad, istok i Balkan*.

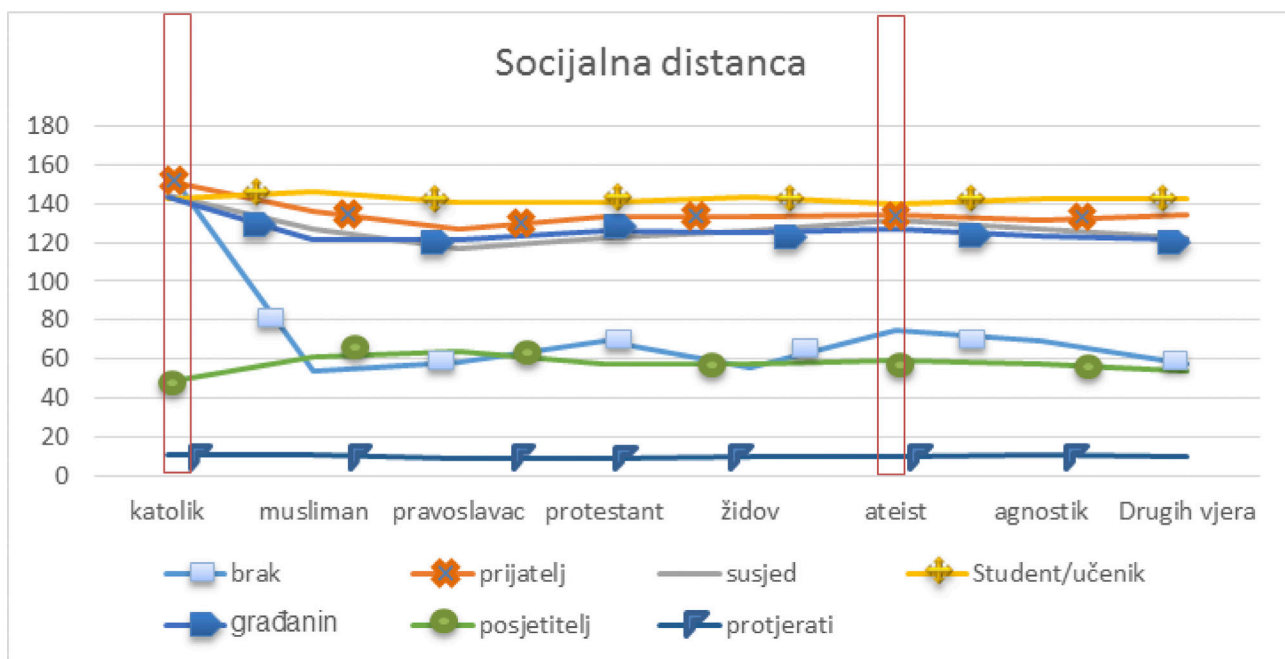
Dosadašnja istraživanja pokazala su kako se na stupnjeve bliskosti (socijalne distance) u odnosu na druge nacije i entitete na prvom mjestu nalaze Hrvati s 88,8 %. Na drugom mjestu po bliskosti bili su Amerikanci sa 64,3 %, nakon toga slijede Talijani s 57,1 % te Nijemci s 54,1 %. (Previšić, 1996) Podatci o neprihvatanju i isključivanju Srba iz Republike Hrvatske iznose 58,7 %, Crnogoraca 39,8 %, a znatno manji postotak odnosi se na Rome – 27,0 %. Zanimljivo je da ponovljeno istraživanje, koje je provedeno 1998., nije pokazalo promjene na prvih pet mjesta. Sukladno tomu, na prvom su mjestu Hrvati s 87,7 %, zatim Amerikanci sa 62,8 %, Talijani s 52,7 % i Nijemci s 48,6 %. (Mijatović, Previšić, 1999) Jednako je i s neprihvatanjem i isključivanjem iz Republike Hrvatske: Srbi 45,5 %, Crnogorci 24,1 % i Romi 22,0 %. Možemo primijetiti da su postotci neznatno smanjeni u odnosu na 1993. godinu. U istraživanju koje je provedeno u sklopu doktorske disertacije 2009. godine pokazuje se i dalje opadanje u postotcima stupnjeva bliskosti te dolazi do promjene u poretku stupnjeva bliskosti jer Talijani su pretekli Amerikance. U tom istraživanju Hrvati su na prvom mjestu za sklapanje braka s 86,2 %, Talijani na drugom s 47,5 %, zatim Amerikanci s 47,4 % i Nijemci s 41 %. Podatci o socijalnoj distanci ili neprihvatanju govore da je većina odgovora za isključivanje Srba pala na 35 %, odmah iza su Romi s 18 % i Albanci s 12 %. Razvidno je da su Crnogorci s 39,8 % pali ispod 10 % (Sablić, 2009).

12.2. Socijalna distanca prema vjerskim zajednicama

Kako bi se steklo potpuniju sliku o odnosu polaznika vojnih škola prema pripadnicima različitih vjerskih zajednica i sam odnos prema vlastitoj vjerskoj zajednici, ispitani su njihovi stavovi. Odnosi su iskazani kategorijom socijalne distance, od stupnja bliskosti do udaljenosti prema određenim zajednicama ili osobama. Socijalna distanca ispitivana je provedbom anketnog upitnika (prilagođenog potrebama istraživanja s Hofstedeovim modelom analize nacionalne kulture, adaptiranim prema upitniku korištenom u okviru projekta Školski kurikulum i obilježja hrvatske nacionalne kulture pri Zavodu za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 1993).

Iz Grafikona br. 18 još se jasnije vidi da bliskost prikazana česticom usko srodstvo sklapanjem braka jako izražava distinktivnost u odnosu na katolike i pripadnike ostalih vjerskih

zajednica, čak više od 50 %. Što se tiče čestice bliskosti da se bude prijatelj s nekom od vjerskih zajednica, možemo primijetiti da nije toliko izražena. Odvojenost razlika između katolika i ostalih vjerskih zajednica manja je od 10 %. Za čestice koje određuju bliskost da budu prijatelji, susjedi i polaznici obrazovanja, nema značajnih odstupanja u odnosu na katolike i pripadnike drugih vjerskih zajednica.



Grafikon br. 18: Bliskost i udaljenost ispitanika prema vjerskim zajednicama

Rezultati ispitivanja pokazali su da se iznimno rijetko javlja namjera za protjerivanjem pripadnika neke vjerske zajednice iz Republike Hrvatske. Osim prema katolicima, ispitanici su najveću bliskost pokazali prema ateistima, protestantima i agnosticima. Nasuprot tomu, najveću su distancu pokazali prema pravoslavicima i muslimanima. Dobivene rezultate možemo interpretirati time da je još uvijek jak utjecaj Domovinskog rata, a s druge strane, intenziviranjem islamističkih napada širom svijeta.

U Tablici br 47 je vidljivo da se na prvom mjestu s obzirom na stupanj bliskosti (usko srodstvo sklapanjem braka) nalaze katolici (157), a na drugom (ali s izrazito nižom frekvencijom) slijede ateisti (75). S druge strane, najveći stupanj neprihvatanja, odnosno izrazitu socijalnu distancu (da ga se protjera iz RH) ispitanici iskazuju prema katolicima (11), i agnosticima (11).

Tablica br. 47: Prikaz frekvencija socijalne distance prema vjerskim zajednicama

FREKVENCIJE							
	Katolik	Musliman	Pravoslavac	Protestant	Židov	Ateist	Agnostik
brak	157	54	58	69	56	75	69
prijatelj	152	136	127	133	133	134	131
susjed	144	127	117	122	126	131	127
student / učenik	142	146	141	141	143	140	142
građanin	143	121	121	126	125	127	123
posjetitelj	48	61	64	57	57	59	57
protjerati	11	11	9	9	10	10	11

Iz dobivenih rezultata frekvencija socijalne distance vidljivo je da ispitanici iskazuju najveću bliskost i distancu prema vjerskoj skupini katolici. Kako bi dobili jasniju sliku socijalne distance prema vjerskim skupinama koristili smo one-sample t-test.

Za testiranje socijalne distance korišten je one-sample t-test. Skala socijalne bliskosti (distance) kodirana je tako da je za svakog ispitanika određeno kvantificirano obilježje s obzirom na najvišu (1) i najnižu skalu socijalne distance (7). To je potrebno učiniti zato što je ta skala socijalne distance nominalna dihotomna varijabla. Tako, npr., ako je ispitanik za pripadnika pojedine vjerske zajednice označio da bi npr. dopustio da bude susjed (ali ne da bude prijatelj/6, ili usko srodstvo sklapanjem braka/7), tad je to obilježje kvantificirano s 5. Kvantificirano obilježje 5 podrazumijeva i obilježja od 6 i 7 jer je to viša bliskost. Dakle, viša vrijednost diskontinuirane (diskretne) varijable zapravo znači višu bliskost, odnosno manju socijalnu distancu.

Kvantificirana obilježja skale bliskosti/socijalne distance su sljedeća:

7. usko srodstvo sklapanjem braka
6. da bude prijatelj
5. da bude susjed
4. da bude polaznik obrazovanja
3. da bude građanin RH
2. da bude samo posjetitelj
1. da ga se protjera iz RH.

Osnovne vrijednosti skale bliskosti / socijalne distance prikazane su u Tablici br. 48.

Tablica br. 48: Osnovne vrijednosti skale bliskosti / socijalne distance – vjera

	N	Min	Max	Mod	Aritmetička sredina	Std. devijacija
Katolik	180	3,00	7,00	7	6,7778	,71344
Musliman	179	2,00	7,00	6	5,7933	1,30115
Pravoslavac	179	2,00	7,00	6	<u>5,6369</u>	1,49418
Protestant	178	2,00	7,00	7	5,7809	1,46225
Židov	179	2,00	7,00	6	5,7765	1,32619
Ateist	179	2,00	7,00	7	5,8492	1,47055
Agnostik	179	2,00	7,00	7	5,7709	1,48326
Drugih vjera	178	2,00	7,00	6	5,7865	1,33592

Kao što se vidi iz tablice, raspon odgovora na skali kod većine varijabli iznosi od 2 do 7. Sukladno tomu, kvantificirano obilježje 1 znači najveću socijalnu distancu, dok 7 znači najveću bliskost. Tablica br. 48 pokazuje kako osim katolika (AS = 6,77), najveću aritmetičku sredinu imaju ateisti (AS = 5,84). Ispitanici su, dakle, osim prema katolicima, pokazali najveću bliskost prema ateistima.

Najmanju aritmetičku sredinu ima pravoslavna vjerska zajednica (AS= 5,63), što indicira da prema njoj postoji najveća socijalna distanca. Kod svih vjerskih zajednica visoke su aritmetičke sredine, što indicira da ne postoji izražena socijalna distanca prema njima. Razvidno je da je razlika između bliskosti prema vjerskim zajednicama mala, ali ipak zamjetljiva. Još se uvijek kod polaznika vojnih škola javlja veća socijalna distanca prema vjernicima pravoslavne vjere, što možemo objasniti time da je većina njih iz dijelova Republike Hrvatske koji su bili najviše zahvaćeni ratom.

U sklopu inferencijalne statistike za testiranje je korišten one-sample t-test. No, iako se iz deskriptivne statistike može iščitati da je visoka razina socijalne bliskosti prema vjerskim zajednicama, zanimljivo je ispitati postoje li određene socijalne distance prema nekima od njih. U tom smjeru, kao kriterijska vrijednost u one-sample t-testu uzeto je 6 (da bude prijatelj). Ispitano je postoji li statistički značajna razlika između *sampling* aritmetičkih sredina i zadane aritmetičke sredine.

Rezultati one-sample t-testa prikazani su u Tablici br. 49.

Tablica br. 49: One-sample test bliskosti / socijalne distance – vjera

	Vrijednost testa = 6					
	t	df	Statistička značajnost (dvosmjerno)	Razlika aritmetičkih sredina	95 % interval pouzdanosti razlika	
					niži	viši
Katolik	14,626	179	,000*	,77778	,6728	,8827
Musliman	–2,125	178	,035*	–,20670	–,3986	–,0148
Pravoslavac	–3,252	178	,001*	–,36313	–,5835	–,1427
Protestant	–1,999	177	,047*	–,21910	–,4354	–,0028
Židov	–2,254	178	,025*	–,22346	–,4191	–,0279
Ateist	–1,372	178	,172	–,15084	–,3677	,0661
Agnostik	–2,066	178	,040*	–,22905	–,4478	–,0103
Drugih vjera	–2,132	177	,034*	–,21348	–,4111	–,0159

* $p \leq 0,05$

Obradom podataka one-sample t-testa dobiveni su zanimljivi rezultati. Ispitanici bi samo s katolicima bili više od prijatelja, a s muslimanima, pravoslavicima, protestantima, židovima, agnosticima i drugima bili bi manje od prijatelja. Dakle, iako je socijalna distanca prema vjerskim zajednicama niska, ipak postoje određene predrasude (socijalna distanca) prema pojedincima od njih. Sukladno tomu, proizlazi da polaznici vojnih škola iskazuju predrasude (socijalnu distancu) prema pripadnicima pojedinih vjerskih zajednica.

Dobiveni podatci ukazuju na relativizam u stavovima ispitanika, u kojem su polaznici vojnih škola iskazali svoje stavove koji se odnose na predrasude (socijalnu distancu) prema određenim vjerskim zajednicama. Samom usporedbom podataka koji iskazuju bliskost (stupanje u brak) i najveću socijalnu distancu (isključenje iz RH) dobivene su aritmetičke sredine malih razlika te je bliskost prema određenim vjerskim zajednicama veća nego sama distanca.

Istraživanje koje je provedeno 1993. godine u okviru znanstveno-istraživačkog projekta Geneologija i transfer modela interkulturalizma Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u

Zagrebu, kao jedno od najznačajnijih sustavnih istraživanja interkulturalizma, sa svojom istraživačko-komparativnom analizom upućuje na to da su na prvom mjestu socijalne bliskosti bili katolici s 90,9 %, a na drugom mjestu sa znatno nižim postotkom (37,7 %) nereligiozni. Nije došlo do većih promjena ni u ponovljenom istraživanju 1998. godine. (Mijatović, Previšić, 1999). Istraživanje koje je provedeno u okviru znanstveno-istraživačkog projekta „Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima“ 2009. godine na srednjoškolskim učenicima iz 27 različitih srednjih škola, na prvom mjestu s obzirom na stupanj bliskosti nalaze katolici (89,2 %), a na drugom nereligiozni (31,3 %). Rezultati najvećih stupnjeva neprihvatanja ispitanici su iskazali prema židovima (17,8 %), zatim pravoslavicima (16 %) i muslimanima (14,8 %). Možemo primijetiti da su rezultati vrlo slični prethodnom istraživanju (Blažević Simić, 2011).

13. ANALIZA NASTAVNIH PLANOVA I PROGRAMA

ČASNIČKE IZOBRAZBE

Nastava na analiziranim trima razinama vojnih škola provodi se na temelju nastavnih planova i programa za Temeljnu časničku izobrazbu, Naprednu časničku izobrazbu i Intergransku zapovjedno-stožernu školu koje je donijelo Hrvatsko vojno učilište 2010., a odobrio načelnik Glavnog stožera OSRH. Izmjene i dopune nastavnih planova i programa časničke izobrazbe provedene su 2011., 2012. i 2013. godine. Analiza nastavnih planova i programa vojnih škola I., II. i III. razine provedena je kroz Penningtonovu strukturu vještina i povezivanje struktura vještina s interkulturalnim kompetencijama (Bennett).

“Interkulturalna kompetencija sastoji se od triju komponenata, od kojih svaka ima svoj razvojni put tijekom vođenja. Kao ideal, interkulturalna kompetencija sastoji se od (1) primjene znanja na kognitivno složen način koji prepoznaje iskustvo, za razliku od nesposobnosti da se naprave nove razlike u vezi sa stečenim iskustvom, (2) unutarnji emocionalni utjecaj na znatiželju i povjerenje, za razliku od tjeskobe, i (3) sklonost prema aktivnom sudjelovanju na nov način, za razliku od izbjegavanja situacija i novih ponašanja” (Bennett, 2015: 55).

Možemo vidjeti da je Bennett jasno odredila interkulturalne kompetencije kao set kognitivnih, afektivnih i bihevioralnih vještina koje podupiru učinkovitu i odgovarajuću interakciju u različitim kulturnim kontekstima.

Pennington (2001) podijelio je strukturu vještina na tri komponente: afektivnu, bihevioralnu i kognitivnu (engleski – *affect, behavior, cognition*)⁶⁵. Bennett (2011) povezala je strukturu vještina s interkulturalnim kompetencijama te svakoj vještini dodala karakteristike interkulturalnih kompetencija što je prikazano u Tablici br. 50.

⁶⁵ Afektivne vještine odnose se na evaluaciju predmeta razmatranja i odražavaju vrijednosti neke osobe. Bihevioralne vještine odnose se na ponašanje s obzirom na predmet razmatranja, a čini ih tendencija ili spremnost na djelovanje u odnosu na neku trenutačnu situaciju. Kognitivne vještine odnose se na uvjerenja, znanja i shvaćanja o nekom predmetu razmatranja.

Tablica br. 50: Interkulturalne kompetencije (prilagođeno prema Bennett, 2011)

Struktura vještina	Karakteristike interkulturalnih kompetencija
• kognitivne vještine	<ul style="list-style-type: none"> – kulturna samosvijest – opće znanje o kulturi drugih – specifično znanje o kulturi drugih – interakcijska analiza
• afektivne vještine	<ul style="list-style-type: none"> – znatiželja – kognitivna fleksibilnost – motivacija – otvoren um
• bihevioralne vještine	<ul style="list-style-type: none"> – izgradnja vještina odnosa – slušanje, rješavanje problema – empatija – vještina prikupljanja informacija

Bennett je povezala strukturu vještina s interkulturalnim kompetencijama i točno odredila karakteristike koje podržavaju učinkovit i prikladan način interakcija u različitim kulturnim kontekstima. Na temelju toga analizirani su nastavni planovi i programi Hrvatskog vojnog učilišta kako bi se utvrdile njihove interkulturalne karakteristike. U istraživanju su analizirani sljedeći dokumenti: Nastavni plan i program I. razine časničke izobrazbe – Temeljna časnička izobrazba, II. razine časničke izobrazbe – Napredna časnička izobrazba i III. razine časničke izobrazbe – Intergranska zapovjedno-stožerna škola. Analizom planova i programa I., II. i III. razine časničke izobrazbe istražena je interkulturalnost u časničkoj izobrazbi na razini sadržaja i nastavnih metoda / strategija. Analizom temeljnih nastavnih sadržaja mogu se prepoznati karakteristike interkulturalnih kompetencija kroz tri vještine: kognitivnu, afektivnu i bihevioralnu.

Svaka razina časničke izobrazbe ima zasebno određen cilj i zadaću, stoga je analiza interkulturalnih elemenata nastavnih planova i programa provedena za svaku zasebno.

REZULTATI ANALIZE

13.1. Temeljna časnička izobrazba

Tablica br. 51: Trajanje Temeljne časničke izobrazbe

Red. broj	PODRUČJE		Sati
1.	Opći dio		547
2.	Specijalistički dio		420
3.	Rad u postrojbi	Tečaj za prvu časničku / zapovjednu dužnost	60
		Staziranje	120
4.	Engleski jezik		60
5	Tjelovježba		100
UKUPNO			1307
6.	Prihvat, smještaj, zaduženje		7
7.	Pričuvno vrijeme		6
8.	Razduženje, završna svečanost		7
SVEUKUPNO			1327

Iz Tablice br. 51 je vidljivo da Temeljna časnička izobrazba traje 1307 nastavnih sati, a podijeljena je na opći i specijalistički dio te rad u postrojbi. Opći dio traje 547 nastavnih sati, specijalistički 420 nastavnih sati, rad u postrojbi 180 nastavnih sati, engleski jezik 60 i tjelovježba 100 nastavnih sati. Ostali dio vremena od 20 sati planiran je za prihvat, smještaj, kao pričuvno vrijeme i završnu svečanost.

Svakodnevna nastava traje 6-7 nastavnih sati prijepodne i 1-2 nastavna sata poslijepodne za dopunsku nastavu i samostalan rad. Analizirajući Nastavni plan i program I. razine časničke izobrazbe ustanovljeno je da se elementi interkulturalizma mogu prepoznati u njezinu općem dijelu.

Nastavni plan i program za planiranje je uzeo cilj i zadaću koji su postavljeni za Temeljnu časničku izobrazbu. Cilj Temeljne časničke izobrazbe je poučiti polaznike općim temeljnim vojno-stručnim znanjima, sposobnostima i vještinama potrebnim za obnašanje prve časničke / zapovjedne

dužnosti. Razvidno je da su u uvodu taksativno navedeni osnovni pojmovi s kojima se polaznici trebaju upoznati. Među navedenim pojmovima prepoznati su neki koji bi mogli sadržavati elemente interkulturalizma: etičke vrijednosti, međunarodno ratno i humanitarno pravo, pravo oružanih sukoba, vojna povijest, vojnopsihološke spoznaje i engleski jezik.

Tablica br. 52: Nastavni plan i program općeg dijela Temeljne časničke izobrazbe

Red. broj	Naziv predmeta	Trajanje		Ocjenjivanje ⁶⁶	Teorijski dio	Praktični dio	Ispit
		sati	%				
1.	VOĐENJE	21	4	B	12	8	1
2.	ZAPOVIJEDANJE I NADZOR	32	6	B	16	16	–
3.	VOJNO KOMUNICIRANJE	22	4	B	9	12	1
4.	VOJNA SLUŽBA	33	6	B	30	–	3
5.	UPRAVLJANJE OBUKOM	20	4	B	17	2	1
6.	OSNOVE LOGISTIKE	26	5	B	25	–	1
7.	VOJNA POVIJEST	24	4	B	23	–	1
8.	PRAVO ORUŽANOG SUKOB	28	5	B	27	–	1
9.	VOJNA PSIHOLOGIJA	36	6	B	29	5	2
10.	VOJNA TOPOGRAFIJA I GIS	66	11	B	43	20	3
11.	VOJNA ETIKA / RELIGIJSKA KULTURA	28	5	B	21	6	1
12.	TEMELJI OPERACIJE POTPORE MIRU	30	5	B	19	10	1
13.	STRELJAČKO ORUŽJE S NASTAVOM GAĐANJA	28	5	B	7	20	1
14.	TAKTIKA	176	30	B	74	100	2
	UKUPNO OPĆI DIO	570	100	B	352	199	19
15.	ENGLESKI JEZIK	60	–	P/N	59	0	1
16.	TJELOVJEŽBA	100	–	B	1	96	3
	UKUPNO TČI						

⁶⁶ B – brojčano

P/N – prošao/nije prošao

Iz nastavnih planova i programa opće izobrazbe Temeljne časničke izobrazbe (Tablica br. 52) izdvojeni su i analizirani predmeti koji u nekom dijelu sadrže i razvijaju interkulturalne kompetencije. To su Vođenje, Vojno komuniciranje, Pravo oružanog sukoba, Vojna psihologija, Vojna etika / religijska kultura, Temelji operacije potpore miru.

Vođenje

Analizom nastavnog programa za predmet Vođenje ustanovljeno je da od 21 nastavnog sata ili 4 % ukupne nastave, možemo izdvojiti samo dva nastavna sata koja obrađuju temu Temeljne vojne vrijednosti i osobine zapovjednika. Navedene tema u jednom dijelu pokriva interkulturalizam, što je manje od 10 % od predmeta ili samo 0,3 % nastavnih sati Temeljne časničke izobrazbe. Interkulturalizam možemo prepoznati u vrijednostima i osobinama koje bi trebao imati zapovjednik u Oružanim snagama Republike Hrvatske: kulturna samosvijest, tj. općenito znanje o kulturi drugih, uvijek raditi ono što je legalno i moralno, u svakom trenutku živjeti u skladu s ljudskim vrijednostima, djelovati u skladu s moralnim i zakonskim vrijednostima, odnositi se dostojanstveno prema svim ljudima te staviti dobrobit naroda, vojske i podređenih prije svoje dobrobiti. Analizirajući predmet Vođenje po karakteristikama interkulturalnih kompetencija, možemo vidjeti da *pokriva* samo jednu karakteristiku kognitivne vještine: općenito znanje o kulturi drugih i dvije karakteristiku od afektivnih vještina: fleksibilnost i motivaciju. Sukladno navedenom, zaključak je da predmet Vođenje razvija u jednom manjem dijelu interkulturalne kompetencije polaznika Temeljne časničke izobrazbe i to preko kognitivnih i afektivnih vještina.

Vojno komuniciranje

Vojno komuniciranje obuhvaća 21 nastavni sat ili 4 % ukupne nastave. Samo dva nastavna sata ili manje od 10 % predmeta odnosno samo 0,3 % nastavnih sati Temeljne časničke izobrazbe obuhvaća sadržaje koji potiču interkulturalizam, i to preko predmeta Uvod u vojnu komunikaciju. Riječ je o tome da je vodstvo utjecanje na ljude na način da im se daju svrha, smjernice i motivacija, a u isto vrijeme djeluje u svrhu izvršavanja zadaće i unapređivanja organizacije. U navedenoj temi još se govori o formalnoj i neformalnoj komunikaciji, verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji, preprekama u komunikaciji, aktivnom slušanju i vještinama usmene komunikacije. Nasuprot tomu, utjecanje je primjena stilova i metoda vođenja pojedinaca (podređenih,

kolega i nadređenih) ili grupa prema izvršenju zadaća ili rješavanju sukoba ili neslaganja⁶⁷ Predmet Vojno komuniciranje, prema karakteristikama interkulturalnih kompetencija, razvidno je da *pokriva* samo jednu interkulturalnu karakteristiku bihevioralnih vještina: slušanje i rješavanje problema. Sukladno navedenom, možemo zaključiti da predmet Vojno komuniciranje razvija mali dio interkulturalne kompetencije polaznika Temeljne časničke izobrazbe u području bihevioralne vještine.

Pravo oružanog sukoba

Pravo oružanog sukoba, koje obuhvaća 28 nastavnih sati ili 5 % ukupne nastave, uključuje pet nastavnih tema koje podržavaju interkulturalizam. Cilj predmeta je upoznati polaznike s temeljnim odredbama Ženevskih i Haških konvencija, Dopunskih i drugih protokola i konvencija, radi primjerenog sudjelovanja u sklopu očekivanih asocijacija, eventualnim oružanim sukobima te odgovornosti u slučajevima kršenja pravila međunarodnog ratnog prava. Nastavne teme koje podupiru interkulturalizam obuhvaćaju 13 nastavnih sati ili 2,3 % sati Temeljne časničke izobrazbe, a riječ je o sljedećima: Primjena i načela ratnog prava, u kojima se obrađuju međunarodni i unutarnji sukobi, načela i primjena ratnog prava; Ponašanje tijekom bojnih djelovanja i pravila postupanja u oružanom sukobu, tema obuhvaća tko su sve sudionici rata, koji su dopušteni i nedopušteni ciljevi, oružja i tehnike te pravila postupanja; Postupanje sa zaštićenim osobama i zaštita izbjeglica, tema obrađuje odnose i postupanja prema civilnim osobama, medicinskom i vjerskom osoblju, ranjenicima, bolesnicima, brodolomcima i padobrancima te zaštitu izbjeglica; Postupanje sa ženama i djecom, objašnjava prava žena u ratu te njihovu zaštitu i zaštitu djece u ratu; Postupanje s ratnim zarobljenicima, tko sve može biti ratni zarobljenik, postupak pri zarobljavanju, prava i obveze ratnih zarobljenika. Analizirajući predmet Pravo oružanih sukoba prema karakteristikama interkulturalnih kompetencija, utvrđeno je da kognitivne vještine pokrivaju kulturnu samosvijest, a od afektivnih vještina kognitivnu fleksibilnost. Sukladno navedenom, možemo zaključiti da predmet Pravo oružanih sukoba razvija manji dio interkulturalne kompetencije polaznika Temeljne časničke izobrazbe.

⁶⁷ AJP 3.2.-NATO, 2009 i FM 6-22 – U.S. Army, 2006

Vojna psihologija

Vojna psihologija provodi se kroz 35 nastavnih sati, što je oko 6 % svih nastavnih sati na Temeljnoj časničkoj izobrazbi. Cilj predmeta je upoznati polaznike s vojnopsihologijskim spoznajama koje su primjenjive u suvremenim vojnim uvjetima i pridonose učinkovitijem obnašanju temeljnih časničkih zadaća, te usvojiti temeljne spoznaje iz područja odgoja i obrazovanja odraslih, praktično primjenjive u procesu vojne obuke i izobrazbe. Prepoznato je pet tema koje podržavaju interkulturalizam, a provode se kroz 10 nastavnih sati ili 28 % predmeta, što je manje od 1,7 % nastavnih sati Temeljne časničke izobrazbe. To su: Osobnost vojnika (osobnost, struktura osobnosti, poželjne psihičke osobine vojnika, mogućnosti djelovanja na razvoj osobnosti vojnika); Motivacija i prilagođeno ponašanje u vojsci (temeljni pojmovi, motivacijski tijek, motivacijsko djelovanje u vojnom okruženju, značajke prilagođenog i neprilagođenog ponašanja, prepoznavanje neprilagođenosti, mogućnosti djelovanja zapovjednika); Pozornost i zamjećivanje u vojsci (temeljne zakonitosti, čimbenici pozornosti i zamjećivanja, zamjenske varke i halucinacije, praktična primjenjivost spoznaja); Razrješavanje sukoba u vojnim uvjetima (sukob, izvori i vrste sukoba, načini razrješavanja sukoba u vojnim uvjetima, uloga komunikacije u procesu razrješavanja sukoba). Analizirajući teme u sklopu predmeta Vojna psihologija po karakteristikama interkulturalnih kompetencija, razvidno je da djelomično pokriva sve tri interkulturalne vještine, ali samo preko jedne karakteristike. Od kognitivnih vještina razvija interakcijsku analizu, od afektivnih kognitivnu fleksibilnost, a od bihevioralnih izgradnju vještina odnosa. Možemo zaključiti da predmet Vojna psihologija u svojem manjem dijelu razvija interkulturalne kompetencije polaznika Temeljne časničke izobrazbe.

Vojna etika / religijska kultura

Predmet Vojna etika / religijska kultura ima najviše elemenata poučavanja časnika interkulturalizmu. Cilj predmeta je upoznati polaznike s temeljnim načelima i pojmovima vojne etike i religijskih / vjerskih zajednica u RH, kako bi ih usvojili, shvatili i prihvatili kao smjernice za daljnje postupanje u izgradnji civilizacije mira, suživota i tolerancije, te ponosno i časno predstavljali OSRH na svim zadaćama u suradnji sa stranim oružanim snagama. Predmet obuhvaća 26 nastavnih sati ili 5 % ukupne nastave na Temeljnoj časničkoj izobrazbi. Podijeljen je na osam nastavnih tema: Etika i etičke vrijednosti (pojam, etimologija, definicija, povijest etike, bit i norma etičke vrijednosti, dobro i pravednost, ljudsko dostojanstvo, sloboda); Vojna etika i njezine vrijednosti (lojalnost, nesebična

služba, dužnost, poštenje, poštovanje, hrabrost, čast); Etika u procesu donošenja odluke (svrha i značajke donošenja odluke, raščlamba, čimbenici koji utječu na donošenje odluke, izbor, provedba); Kršćanstvo (katoličanstvo: Isus Krist i nastanak kršćanstva, Konstantinovo vrijeme, Milanski edikt i novi odnos Crkva-država, crkveni raskoli i ekumenski pokret, prosvjetljeni apsolutizam, enciklopedisti i reforme na području društvenog i religioznog života, odgovor Katoličke Crkve na spomenute izazove, odnos katoličanstva prema suvremenim religijskim pokretima; pravoslavlje: temeljni pojmovi i nauk; protestantizam: praktični i društveni aspekti: Islam (načela i tradicije, islam i muslimani u svijetu); Judaizam (temeljni pojmovi – podrijetlo, povijest, židovska godina i židovstvo u svijetu); Istočne religije (hinduizam, budizam ...); Novi religijski pokreti (Jehovini svjedoci, mormoni...).

Analizirajući predmet Vojna etika / religijska kultura prema karakteristikama interkulturalnih kompetencija, možemo primijetiti da obuhvaća 20 nastavnih sati ili samo 3,5 % sati Temeljne časničke izobrazbe. Kognitivne vještine pokrivaju tri karakteristike prepoznavanja interkulturalizma i to kulturnu samosvijest te opće i specifično znanje o kulturi drugih. Od afektivnih vještina razvija samo znatiželju, a od bihevioralnih vještina odnosa, empatiju i vještinu prikupljanja informacija. Sukladno navedenom, možemo zaključiti da predmet Vojna etika / religijska kultura djelomično podupire razvijanje interkulturalnih kompetencija polaznika Temeljne časničke izobrazbe.

Temelji operacija potpore miru

Cilj predmeta je upoznati polaznike s temeljima operacija potpore miru kako bi sagledali mjesto i ulogu mirovnih snaga pri provedbi operacija te usvojena znanja učinkovito primijenili pri vođenju, zapovijedanju, koordinaciji i održavanju veze, te pružiti znanja koja će omogućiti učinkovito i uspješno djelovanje u budućim operacijama u sastavu NATO-ovih/EU-ovih/UN-ovih snaga. Predmet obuhvaća 30 nastavnih sati ili 5 % ukupne nastave na Temeljnoj časničkoj izobrazbi. Od osam nastavnih tema mogu se prepoznati samo dvije koje u jednom dijelu obrađuju interkulturalne teme. Tema Uvod u predmet kroz 2 nastavna sata obrađuje načela operacije potpore miru, pravila djelovanja, pravo oružanog sukoba. Tema Tehnike promicanja dogovora i suradnje kroz 2 nastavna sata obrađuje pregovaranje i posredovanje, civilno-vojnu suradnju i humanitarnu pomoć. Možemo zaključiti da 4 nastavna sata ili 0,7 % nastavnih sati podupiru interkulturalizam. Iz analize predmeta Temelji operacija potpore miru iščitava se da pokriva kognitivne vještine, dakle općenito znanje o kulturi drugih i kulturnu samosvijest. Sukladno navedenom, razvidno je da predmet Temelji operacija potpore miru svojim manjim dijelom razvija interkulturalne kompetencije.

13.2. Napredna časnička izobrazba

Organizacija i struktura postojećih nastavnih planova i programa Napredne časničke izobrazbe

Tablica br. 53: Trajanje Napredne časničke izobrazbe

Red. broj	PODRUČJE	Sati
1.	I. modul – Opći dio	210
2.	II. modul – Specijalistički dio (Tečaj roda/struke)	140
3.	III. modul – Taktika doktrine i grane	419
4.	IV. modul – Tečaj za zapovjednike satnija	42
5.	V. modul – Tečaj za nižeg stožernog časnika	42
6.	VI. modul – Tečaj za zap. sat. / nižeg stožernog časnika – SPB	109
7.	Računalno podržana vježba CAX	90
8.	Obrana završnih radova, pričuveno vrijeme, završna svečanost	30

Iz Tablice br. 53 je razvidno da se Napredna časnička izobrazba provodi kroz tri modula (karijerni ili stožerni časnici)⁶⁸. Svakodnevna nastava traje sedam do osam sati (ovisno o modulu), pet dana tjedno. Dopušteno je za vrijeme praktičnih oblika – vježbi planirati izobrazbu do deset nastavnih sati dnevno, ali ne više od 35 do 40 sati tjedno. Plan provedbe organizacije poslijepodnevno učenja izrađuje Časnička škola. U vrijeme poslijepodnevno učenja planirani su i gosti predavači. Za obranu završnih radova planirano je 14 nastavnih sati. Polaznici započinju pisanje završnih radova početkom predavanja trećeg modula, a završavaju ih na kraju predavanja šestog modula (karijerni ili stožerni časnici).

Vojna izobrazba podijeljena je na šest modula (Opći dio, Specijalistički dio, Taktika doktrine i grane, Tečaj za zapovjednika satnije, Tečaj za nižeg stožernog časnika, Tečaj za zapovjednika satnije / nižeg stožernog časnika, Računalno podržana vježba (*Computer Assisted Exercise* – CAX), pričuveno vrijeme. Opći dio Napredne časničke izobrazbe traje 210 nastavnih sati, a Specijalistički 140 nastavnih sati, Taktika doktrine grane 419 nastavnih sati, Tečaj za zapovjednika satnije 42

⁶⁸ Karijerni časnici predviđeni su za zapovjedne dužnosti, a stožerni za rad u zapovjedništvima postrojbi.

nastavna sata, Tečaj za nižeg stožernog časnika 42 nastavna sata, Tečaj za zapovjednika satnije / nižeg stožernog časnika službe borbene potpore (SBP) 109 nastavnih sati, Računalno podržana vježba 90 nastavnih sati. Ostali dio vremena od 30 sati planiran je za obranu završnih radova, kao pričuveno vrijeme i vrijeme za završnu svečanost.

Analizirajući nastavni plan i program Napredne časničke izobrazbe, ustanovili smo da elemente interkulturalizma možemo prepoznati samo u Općem dijelu. Nastavni plan i program za planiranje je uzeo cilj i zadaću koji su postavljeni za tu razinu, dakle osposobiti polaznike za obnašanje zapovjednih (razina satnije) i nižih stožernih dužnosti unutar grana OSRH. Za uspješan završetak Napredne časničke izobrazbe potrebno je apsolvirati prva tri modula, koji su obvezni, i jedan od preostala dva tečaja. U samom uvodu taksativno su navedeni pojmovi s kojima se trebaju upoznati polaznici Napredne časničke izobrazbe. Među navedenim pojmovima prepoznati su neki koji bi mogli sadržavati elemente interkulturalizma: etičke vrijednosti, postrojbeni psihologija i operacije potpore miru. U predmete koji imaju elemente interkulturalizma ušli bi Zapovijedanje i nadzor, Vojno komuniciranje, Vojna etika / religijska kultura i Pravo oružanog sukoba (Tablica br. 54).

Tablica br. 54: Nastavni plan i program općeg dijela Napredne časničke izobrazbe

Red. broj	Naziv predmeta	Trajanje		Ocjenjivanje	Teorijski dio	Praktični dio	Ispit
		sati	%				
1.	Zapovijedanje i nadzor	34	16	B	16	18	–
2.	Vojno komuniciranje	20	10	B	9	10	1
3.	Upravljanje obukom	17	8	B	16	–	1
4.	Vojna etika / religijska kultura	26	13	B	19	6	1
5.	Pravo oružanog sukoba	16	8	B	15	–	1
6.	Vojna geografija	48	22	B	40	6	2
7.	Logistička potpora	31	15	B	28	2	1
8.	Tjelovježba	16	8	B	–	14	2
	ukupno Opći dio	208	100	B	143	56	9
	CAX	88	–	P/N	2	86	–
	UKUPNO TČI	296	100	0	145	142	9

Zapovijedanje i nadzor

Zapovijedanje i nadzor obuhvaća 34 nastavna sata ili 16 % ukupne nastave. Cilj predmeta je poboljšati razumijevanje strukture zapovijedanja, zapovjednih odnosa te načela zapovijedanja usmjereno na misiju. U okviru predmeta govori se jezikom zapovijedanja usmjereno na misiju te načinom njegove primjene u planovima, usmjeravanju, koordiniranju i nadzoru snaga i operacija tijekom misija. Polaznici se upoznaju s načinom prikupljanja, integriranja i učinkovitog distribuiranja informacija unutar i izvan snaga, a na kraju im se predstavlja koncept upravljanja informacijama te procesi i procedure razmjene informacija. Polaznici razvijaju specifične kompetencije u okviru vježbi i samostalnih radova. U navedenom predmetu prepoznata je samo jedna tema koja podupire interkulturalizam, i to prva, Zapovijedanje usmjereno na misiju kao filozofiju zapovijedanja. Možemo vidjeti da taj predmet sadrži 2 nastavna sata ili 0,96 % nastave koja se provodi u Naprednoj časničkoj izobrazbi. Kroz temu detaljno se obrađuje uloga vodstva i menadžmenta u zapovijedanju te potreba pravilnog razumijevanja pojmova: ovlast, odgovornost, zapovjedni lanac i decentralizacija ovlasti. Nadalje, obrađuje se zapovjedni model Organizacije Sjevernoatlantskog ugovora gdje se upozorava da zapovijedanje daje pojedincu utjecaj na događaje i ovlast te da podređeni provode njegove odluke. Sukladno navedenom, zapovjednik stalno mora razmišljati o tome da ne naruši ničija prava svojim zapovijedima za što je osobno odgovoran. Sama filozofija zapovijedanja ima četiri aspekta: jasno razumijevanje zapovjednikove namjere, odgovornost podređenih da ostvare tu namjeru, važnost pravodobnog odlučivanja te odlučnost zapovjednika da plan uspješno okonča. Namjera zapovjednika mora biti koncipirana tako da ne ugrožava ničija prava i slobode svojom provedbom. Posjedujući navedene osobine, zapovjednik podržava i interkulturalnost. Provodeći analizu predmeta Zapovijedanje i nadzor po karakteristikama interkulturalnih kompetencija, vidi se da razvija jedino bihevioralne vještine: izgradnju vještine odnosa i slušanje, rješavanje problema. Razvidno je da predmet Zapovijedanje i nadzor djelomično podupire razvoj interkulturalne kompetencije polaznika Napredne časničke izobrazbe.

Vojno komuniciranje

Vojno komuniciranje obuhvaća 20 nastavnih sati ili 10 % ukupne nastave na Naprednoj časničkoj izobrazbi. Cilj predmeta je naučiti kako razviti učinkovite komunikacijske vještine u svrhu međusobnog razumijevanja i profesionalnog ophođenja odnosno važnosti interne i eksterne

komunikacije u vojnoj organizaciji; stjecanje znanja i vještina za planiranje, organiziranje i izvođenje prezentacija u suvremenom vojnom okružju; prepoznavanje komunikacijskih izazova u odnosima s javnošću, posebice s medijima, te razvijanje sposobnosti izgradnje i održavanja *win-win*⁶⁹ odnosa s medijima za vrijeme budućih vojnih misija i operacija. Predmet kroz 3 teme i 6 nastavnih sati, i to Interpersonalna komunikacija u suvremenom vojnom okružju (komunikacijski alati, četiri razine govorne poruke, neverbalna komunikacija, kulturološke razlike u komunikaciji); Prezentacijske vještine (razlike poslovnog prezentiranja i vojnog brifinga, priprema, struktura i provedba prezentacije, kulturološke razlike u prezentiranju, najčešće pogreške pri prezentiranju, pitanja i odgovori – svladavanje nezgodnih situacija, analiza prezentacijskih situacija) i Uvod u odnose s javnošću (odnosi s javnošću u Oružanim snagama Republike Hrvatske – Organizaciji Sjevernoatlantskog ugovora, funkcije odnosa s javnošću i informiranje u Organizaciji Sjevernoatlantskog ugovora – unutarnja javnost, lokalna zajednica, mediji, izvješćivanje o operacijama te utjecaj masovnih medija na operaciju, pravila postupanja s medijima, standard medijskog istupanja Organizacije Sjevernoatlantskog ugovora, struktura i naputci za profesionalno davanje izjave za javnost). Budući da je riječ o svega 2,8 % nastave koja se provodi u Naprednoj časničkoj izobrazbi, predmet Vojno komuniciranje manjim dijelom kroskurikularno podržava interkulturalne kompetencije. Kognitivne vještine izgrađuje kroz kulturnu samosvijest i općenito znanje o kulturi drugih, a bihevioralne kroz izgradnju vještine odnosa i slušanja te rješavanja sukoba.

Vojna etika / religijska kultura

Vojna etika / religijska kultura očekivano ima najviše elemenata interkulturalizma. Predmet obuhvaća 26 nastavnih sati ili 13 % ukupne nastave na Naprednoj časničkoj izobrazbi. Cilj predmeta je razvijati sposobnost samostalnog donošenja ispravnih odluka u vrlo složenim političkim i sociokulturnim uvjetima, posebno imajući na umu službu i predstavljanje Oružanih snaga Republike Hrvatske u multikonfesionalnom i multikulturalnom kontekstu. Predmet je podijeljen na devet nastavnih tema i to: Tolerancija i diskriminacija u vojnom okružju, Poštivanje života u vojnim operacijama, Svjetski etos kao doprinos miru, Ravnopravnost spolova u oružanim snagama i Rezolucija Vijeća sigurnosti 1325, Kršćanstvo, Islam, Judaizam te Istočne religije i novi religijski pokreti. Analizirajući predmet Vojna etika / religijska kultura po karakteristikama interkulturalnih

⁶⁹ “(...) ‘win-win’ pristupom, odnosi se na proces diskusije putem koje se dolazi do sporazuma, koji zadovoljava ciljeve obje strane“ (Tomašević Lišanin, 2004: 146).

kompetencija, možemo zaključiti da djelomično pokriva kognitivne vještine, afektivne vještine i bihevioralne vještine s nekim karakteristikama interkulturalnih kompetencija. Sve teme sadržavaju neke elemente koji razvijaju interkulturalne kompetencije polaznika vojnih škola, ali njihov utjecaj je vrlo malen zbog velike raspršenosti sadržaja: od poštivanja života do upoznavanja s glavnim postulatima više vjerskih zajednica. Razvidno je da predmet Vojna etika / religijska kultura u nastavnom planu i programu Napredne časničke izobrazbe provodi samo 9,1 % nastavnih sadržaja koji kroskurikularno podržavaju interkulturalizam.

Pravo oružanog sukoba

Pravo oružanog sukoba obuhvaća 15 nastavnih sati ili 8 % ukupne nastave na Naprednoj časničkoj izobrazbi. Cilj predmeta je u osnovnim crtama opisati povijesni, politički, pravni i institucionalni okvir razvoja međunarodnog humanitarnog prava (*International Humanitarian Law – IHL*) i dati osnovu za razumijevanje njegove uloge i važnosti u sustavu međunarodnog prava. Polaznici se upoznaju s povijesti i ulogom Međunarodnog odbora Crvenog križa (*International Committee of the Red Cross – ICRC*) i s općim načelima njegova djelovanja tijekom međunarodnih i unutarnjih oružanih sukoba, daje se pregled općih odredbi vezanih za određene vojne operacije i osnovne informacije o oružanom sukobu sukladno Ženevskim konvencijama iz 1949. godine i Dopunskim protokolima iz 1977. godine. Analiza sadržaja pokazala je da predmet obuhvaća četiri teme koje podupiru interkulturalizam.

U temi Međunarodno humanitarno pravo detaljno se obrađuju temeljna prava humanitarnog prava koja se primjenjuju u oružanom sukobu. Izričito se navodi da provedba operacija mora biti humana te se mora osigurati osnovna zaštita civila koji su najizraženije ugroženi ratom. U temi Međunarodni odbor Crvenog križa ističe se glavna uloga Crvenog križa, a to je pomaganje razvoja humanitarnih djelatnosti nacionalnih društava, koje se ostvaruju kroz sedam temeljnih načela: humanost, nepristranost, neutralnost, neovisnost, dobrovoljnost, jedinstvo i univerzalnost. U trećoj temi, Primarne osnove međunarodne pravne zaštite žrtava rata, govori se o Ženevskim konvencijama (prava zarobljenika i olakšavanje njihova života u zarobljeništvu te tko su zaštićene osobe). Četvrta tema, Ratni zločini i zločini protiv čovječnosti, govori o trima skupinama kaznenih djela protiv čovječnosti i međunarodnog prava: djela protiv čovječnosti, ratni zločin i druga kaznena djela povrede međunarodnog ratnog prava i zločini protiv mira.

Analiza cijelog predmeta pokazuje da se navedene teme provode kroz 8 nastavnih sati ili 3,8 % nastave u Naprednoj časničkoj školi. Od kognitivnih vještina razvija kulturnu samosvijest, od afektivnih znatiželju i kognitivnu fleksibilnost, a od bihevioralnih vještina odnosa. Sukladno navedenom, možemo zaključiti da predmet Pravo oružanih sukoba djelomično podupire razvijanje interkulturalnih kompetencija polaznika Napredne časničke izobrazbe.

13.3. Intergranska zapovjedno-stožerna škola

Organizacija i struktura postojećih nastavnih planova i programa

Intergranske zapovjedno-stožerne škole

Intergranska zapovjedno-stožerna škola traje deset mjeseci ili 1201 nastavni sat. Svakodnevno uključuje šest nastavnih sati prijedpodne i dva sata dopunske nastave poslijepodne, a tjedno se može planirati do 30 obveznih nastavnih sati i osam sati dopunskih predmeta, osim u razdoblju kad se provode terenski oblici izobrazbe, kad nastava može trajati ukupno 50 sati tjedno. Intergranska zapovjedno-stožerna škola podijeljena je na Opći modul, Modul taktika združenog djelovanja, Modul operacija te Ostale sadržaje. Opći modul traje 234 nastavna sata, Taktike združenog djelovanja 338 nastavnih sati, Operacije 409 nastavnih sati i Ostali sadržaji 220 nastavnih sati.

Nastavni plan i program za planiranje je uzeo cilj i zadaću koji su postavljeni za tu razinu izobrazbe. Cilj programa Intergranske zapovjedno-stožerne škole je usvajanje znanja i vještina potrebnih za planiranje, zapovijedanje i vođenje ratnih i neratnih operacija te obnašanje stožernih i voditeljskih dužnosti na operativnoj razini namjenski organiziranih snaga u svim strategijskim okružjima te razumijevanje međuodnosa elemenata nacionalne moći i njihova utjecaja na vojne djelatnosti u miru i ratu. U samom uvodu taksativno se navodi da školuje časnike OSRH za obnašanje zapovjednih, stožernih i drugih funkcionalnih dužnosti u nacionalnim i multinacionalnim zapovjedništvima, stožerima, operacijama na bojištu, mirovnim operacijama te za potrebe drugih tijela obrambenog sustava na operativnoj i strategijskoj razini. Među navedenim prepoznaju se pojmovi koji bi mogli sadržavati elemente interkulturalizma, npr. dužnosti u nacionalnim i multinacionalnim zapovjedništvima te mirovnim operacijama.

Nastavni plan i program Intergranske zapovjedno-stožerne škole (Tablica br. 55) uključuje nastavne predmete za koje smatramo da podržavaju interkulturalizam, a to su: Menadžment u vojnoj organizaciji, Zapovijedanje i nadzor, Vojno komuniciranje te Vojna etika / religijska kultura.

Tablica br. 55: Trajanje izobrazbe u Intergranskoj zapovjedno-stožernoj školi

Red. broj	Naziv predmeta	Trajanje		Ocjenji- vanje	Teorijski dio	Praktični dio	Ispit
		sati	%				
OPĆI MODUL							
1.	Menadžment u vojnoj organizaciji	56	5	B	27	27	2
2.	Zapovijedanje i nadzor	30	2	B	26	4	0
3.	Upravljanje obukom	18	1	B	3	14	1
4.	Personalna potpora operacijama i pravo oružanog sukoba	31	3	B	11	19	1
5.	Vojno komuniciranje	40	4	B	18	21	1
6.	Vojna etika / religijska kultura	29	2	B	22	6	1
7.	Logistika	30	2	B	23	6	1
	UKUPNO	234	19	B	130	97	7
MODUL TAKTIKA ZDRUŽENOG DJELOVANJA							
1.	Taktika združenog djelovanja	298	25	B	29	246	23
2.	Strategija i strategijski dokumenti	40	3	B	37	2	1
	UKUPNO	338	28	B	66	248	24
MODUL OPERACIJE							
1.	Operativno umijeće	90	7	B	60	28	2
2.	Suvremeni vojni koncepti	75	6	B	65	8	2
3.	Operativno planiranje	96	8	B	22	72	2
4.	Vojna povijest i Domovinski rat	40	4	B	38	0	2
5.	Računalno poduprte vježbe	108	9	P/N	2	106	0
	UKUPNO	409	34		187	214	8
OSTALI SADRŽAJI							
1.	Tjelovježba	60	5	B	2	57	1
2.	Studijska putovanja	48	5	0	0	48	0
3.	Diplomski rad	56	5	B	0	56	0
4.	Prigodni dani (početak i završetak izobrazbe, Dan HVU-a i sl.)	30	2	0	0	30	0
5.	Pričuvno vrijeme	26	2	0	0	26	0
	UKUPNO	220	19	0	2	217	1
	UKUPNO ZSS:	1201	100	0	385	776	40

Menadžment u vojnoj organizaciji

Menadžment u vojnoj organizaciji obuhvaća 56 nastavnih sati ili 5 % ukupne nastave. Cilj predmeta je upoznati polaznike s osnovnim pojmovima i procesima menadžmenta vojne organizacije na organizacijskoj razini. Polaznici će moći prepoznati značaj funkcije vođenja/vodstva, važnost kreiranja vizije te razvoj sposobnosti utjecanja na podređene u izvršavanju zadaća, razviti vještine vođenja pojedinaca i timova na operacijskoj / organizacijskoj razini vojne organizacije, upoznati se s vojnopsihologijskim spoznajama nužnim za obnašanje časničkih dužnosti i razumijevanje organizacijskog ponašanja u suvremenom vojnom okružju. U navedenom predmetu pet tema (deset nastavnih sati) podupire interkulturalizam i to: Zapovijedanje, menadžment i vodstvo u vojnoj organizaciji, Vođenje na višim razinama, Organizacijska psihologija u vojnom okružju, Psihički procesi u osnovi vojnoorganizacijskog ponašanja te Radne emocije i stavovi u vojnoj organizaciji. Kroz te teme obrađuje se uloga zapovjednika u organizaciji, odnosi ovlasti i odgovornosti, organizacijsko ponašanje, stavovi i atribucija u vojsci, motivacija, zadovoljstvo i radno ponašanje te kulturne razlike i privrženost. Uzme li se u obzir cijeli predmet iščitava se da pet tema podržava interkulturalizam, što je samo 0,83 % nastave koja se provodi u Intergranskoj zapovjedno-stožernoj izobrazbi. Možemo primijetiti da predmet Menadžment u vojnoj organizaciji manjim dijelom podržava afektivne i bihevioralne vještine kao: znatiželju, kognitivnu fleksibilnost i izgradnju vještine odnosa, empatiju kao karakteristike interkulturalnih kompetencija. Sukladno navedenom, razvidno je da predmet djelomično sudjeluje u razvijanju interkulturalnih kompetencija polaznika.

Zapovijedanje i nadzor

Predmet Zapovijedanje i nadzor obuhvaća 30 nastavnih sati ili 2 % sveukupne nastave. Cilj predmeta je upoznati polaznike sa združenom funkcijom zapovijedanja i nadzora i njezinom primjenom u aktualnim nacionalnim i multinacionalnim operacijama. U okviru predmeta polaznici se upoznaju i s ulogom zapovjednika i potpore zapovijedanja u provedbi operacijskog procesa, umijećem zapovijedanja, sa znanosti nadzora, upravljanjem znanjem i upravljanjem informacijama. Razvijaju specifične kompetencije u okviru vježbi i samostalnih radova. Od tema koje obuhvaća, jedino Priroda zapovijedanja i nadzora (definiranje zapovijedanja i nadzora, koncepti zapovijedanja, načela zapovijedanja, interoperabilnost zapovijedanja i nadzora), koja se izvodi kroz dva nastavna

sata ili 0,16 % sveukupne nastave, ima sadržaje koji razvijaju bihevioralne vještine, što se može prepoznati kroz izgradnju vještina odnosa, slušanje i rješavanje problema.

Personalna potpora operacijama i pravo oružanog sukoba

Personalna potpora operacijama i pravo oružanog sukoba obuhvaća 31 nastavni sat ili 3 % sveukupne nastave. Cilj predmeta je polaznike upoznati s razvojnim ciljevima i razvojem sposobnosti u funkcionalnom području ljudskih potencijala u uvjetima stalne prilagodbe obrambenog sustava u dinamičnom sigurnosnom okružju. Posebna je pozornost usmjerena na rad personalnih djelatnika za obnašanje funkcionalnih personalnih dužnosti u granskim stožerima i stožerima združenih snaga u planiranju, pripremi i provedbi ratnih i neratnih operacija. Polaznike upoznaje s potrebom zakonitog, točnog, potpunog i pravodobnog pokretanja i vođenja stegovnih i materijalnih postupaka radi postizanja kvalitete i jednolikosti u postupanju. Polaznici moraju poznavati odredbe prava oružanog sukoba, tj. moraju razumjeti njegove učinke koji neposredno utječu na vojne operacije, razmatrajući pitanja koncepta pravo na rat (*ius ad bellum*) i koncepta pravednog rata (*jus ad bellum*) koji se tiče pravde u ratu, te poznavati glavne discipline operativnog zakona u pripremi za rješavanje dvojbenih situacija na terenu. Obrađuju se karakteristike i izvori humanitarnog prava, međunarodni ugovori koji tvore humanitarno pravo, mjesto i uloga Haških i Ženevskih konvencija te Dopunskih protokola, koncept prava u ratu, koncept pravednog rata. Analizirajući temu Pravila oružanih sukoba i učinak na vojne operacije, koja obuhvaća tri nastavna sata ili 0,24 % sveukupne nastave u Intergranskoj zapovjedno-stožernoj izobrazbi, možemo primijetiti da sadrži elemente kognitivne vještine i to kulturnu samosvijest te općenito znanje o kulturi. Sukladno navedenom, zaključujemo da predmet Personalna potpora operacijama i pravo oružanog sukoba samo u navedenom sadržaju djelomično podupire razvijanje interkulturalnih kompetencija polaznika.

Vojno komuniciranje

Vojno komuniciranje obuhvaća 40 nastavnih sati ili 3 % sveukupne nastave. Cilj predmeta je pokazati polaznicima kako podupirati zapovjednike pravodobnim podnošenjem točnih informacija javnosti (različitim ciljnim skupinama) da bi se poboljšala javna informiranost i razumijevanje vojnih aspekata savezničke uloge, ciljeva, operacija, misija, aktivnosti i tema, sve u svrhu unapređivanja organizacijske vjerodostojnosti i jačanja povjerenja javnosti. Potrebno je objasniti nužnost

izgradnje kvalitetnih odnosa s predstavnicima masovnih medija te definirati kako učinkovita komunikacija pomaže oblikovanju suvremenog operativnog okružja da bi misija bila uspješna, te usavršiti vještinu pregovaranja u različitim situacijama. Teme u kojima se može prepoznati interkulturalizam su Javni nastup u suvremenom vojnom okružju i Pregovaranje. U temi Javni nastup u suvremenom vojnom okružju govori se o ulozi prvog dojma u odnosima s javnošću i različitim ciljnim skupinama, elementima i signalima koji prenose, najčešćim pogreškama i karakteristikama predstavljanja u operativnom okružju⁷⁰. Nadalje, riječ je o tome kako se jača vjerodostojnost, o etici u javnom govoru, značaju kulturoloških razlika u javnom govoru, komunikacijskim alatima, upravljanju razgovorom, tj. kulturi dijaloga i manipulacije u raspravi. U temi Pregovaranje obrađuju se načela, strategije, stilovi, oblici i taktike pregovaranja, vještine koje omogućuju pregovaranje, kulturološke razlike u pregovaranju i zapreke u pregovaranju. Analizira li se cijeli predmet Vojno komuniciranje, razvidno je da samo 0,33 % provedbe nastave podržava razvoj interkulturalizma. Navedeni predmet razvija kognitivne vještine važne za interkulturalizam i to kulturnu samosvijest te općenito znanje o kulturi. Sukladno navedenom, možemo zaključiti da predmet Vojno komuniciranje podupire razvijanje interkulturalnih kompetencija polaznika jedino kroz kognitivne vještine.

Vojna etika / religijska kultura

Vojna etika / religijska kultura obuhvaća 29 nastavnih sati ili 2 % sveukupne nastave. Kao što se pokazalo na I. i II. razini časničke izobrazbe, predmet Vojna etika / religijska kultura najviše od svih razvija interkulturalne kompetencije. Jednak je slučaj i na Intergranskoj zapovjedno-stožernoj školi. Cilj predmeta je razvijati sposobnost polaznika da se u dvojbenim situacijama upoznaju sa širokim spektrom različitih mogućnosti, putova ili načina, te da dođu do ispravne odluke koja je etički opravdana i prihvatljiva te moralno neupitna. Kroz teme: Rat i mir u etičkoj prosudbi, Etička načela i korištenje vojne sile, Ravnopravnost spolova i implementacija Rezolucije Vijeća sigurnosti 1325, Moralni relativizam u vojnom okružju, Suvremeni zapovjednik i etika i religijska kultura – utjecaj poznavanja religije na provedbu vojnih i mirovnih operacija, obrađuje: ideju mira i rata u zapadnoj kulturi i filozofiji, mir u sjeni rata, etičke dileme zapovjednika na operativnoj razini, etiku vrline, konzekvencijalizam, utilitarizam, deontologiju, legalno / moralno djelovanje, aktivno sudjelovanje žena u mirovnim operacijama, vojnika kao moralni subjekt / objekt, temelj slobode,

⁷⁰ Operativno okruženje (*operational environment*) obuhvaća utjecaje, uvjete i okolnosti koji se odražavaju na uporabu vojnih snaga i koji utječu na odlučivanje zapovjednika, dakle, utjecaje na vojni element. (ZDP-1, 2010: 33)

odgovornost kao posljedicu slobode, ograničenost i uvjetovanost naše slobode te najznačajnije religije koje utječu na provedbu. Teme koje podržavaju interkulturalizam u navedenom predmetu zauzimaju samo 0,83 % provedbe sveukupne nastave u Inergranskoj zapovjedno-stožernoj školi. Analizirajući cijeli predmet Vojna etika / religijska kultura kroz tri vještine i prema karakteristikama interkulturalnih kompetencija, iščitava se da od kognitivnih vještina djelomično razvija općenito znanje o kulturi drugih, specifično znanje o kulturi drugih te interakcijsku analizu. Od bihevioralnih vještina izgrađuje vještinu odnosa, slušanje i rješavanje problema. Sukladno navedenom, možemo zaključiti da predmet Vojna etika / religijska kultura djelomično razvija interkulturalne kompetencije polaznika.

14. INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA

Republika Hrvatska kao članica Organizacije Sjevernoatlantskog ugovora (NATO), Europske unije (EU) i Ujedinjenih naroda (UN), sukladno međunarodnim sporazumima, u sklopu operacija potpore miru šalje pripadnike svojih Oružanih snaga u krizna područja. Časnici, dočasnici i vojnici aktivno sudjeluju u provedbi međunarodnih operacija pa se od njih očekuje da budu sposobni učinkovito djelovati u različitim okružjima. Ta zadaća zahtijeva da svi uključeni u procese vođenja i upravljanja moraju posjedovati interkulturalne kompetencije. Samovar, Porter i McDaniel (2013) navode motivaciju, znanje, vještine i karakter kao četiri sastavnice interkulturalne kompetencije. Sukladno navedenom, ispitane su interkulturalne kompetencije vojnih nastavnika. Na supstratu od 60 varijabli kojima se mjere interkulturalne kompetencije prvotno je zamišljena provedba eksplanatorne faktorske analize (metode glavnih komponenata) kako bi se determinirale latentne dimenzije, varijable. Riječ je o ordinalnoj Likertovoj skali pozitivno polariziranoj s vrijednostima: 1 – u potpunosti se slažem; 2 – uglavnom se slažem; 3 – ne znam, nisam o tome razmišljao; 4 – uglavnom se ne slažem; 5 – u potpunosti se ne slažem. Kako matrica nije pogodna za faktORIZACIJU zbog neodgovarajućeg omjera broja ispitanika ($N = 60$) i broja varijabli, te kako je Kaiser-Meyer-Olkinov (KMO)⁷¹ test iznosio svega 0,276, nije nastavljena faktorska analiza jer to ne bi bilo *lege artis*. Naime, broj ispitanika mora biti najmanje pet puta veći od broja varijabli (prema nekim autorima i više). Da bi se varijable suprimirale na manji broj semantički jednoznačnih, konstruirane su kompozitne varijable interkulturalnih kompetencija.

Kompozitne varijable grupirane su po vještini (Tablica br. 56), stavovima (Tablica br. 57), svjesnosti (Tablica br. 58), znanju (Tablica br. 59) i odgovornosti (Tablica br. 61), kako bi se što kvalitetnije mogli obraditi podatci i zadovoljiti traženi uvjeti. Odabrane su te kompozitne varijable jer su najbliže znanju i vještinama te pripadajućoj samostalnosti i odgovornosti, koje sukladno Zakonu o Hrvatskom klasifikacijskom okviru (Narodne novine, br. 22/13), najzornije određuju pojam kompetencije.

⁷¹ Kaiser-Meyer-Olkinova mjera kreće se u zatvorenom intervalu od 0 do 1. Ako je vrijednost te mjere manja od 0,5, korelacijska matrica nije prikladna za faktorsku analizu. (Stewart, 1981: 60)

Tablica br. 56: Kompozitne varijable interkulturalnih kompetencija – vještine

VJEŠTINE	23. Provedbu nastave prilagođujem sastavu polaznika vojnih škola i njihovoj kulturnoj različitosti.
	30. Na svojim predavanjima razvijam aktivnosti koje povećavaju samopouzdanje svih polaznika vojnih škola bez obzira na njihovo kulturno nasljeđe.
	36. Spreman sam kao nastavnik djelovati kao posrednik kad god se pojave jezične prepreke.
	44. Uvijek sam spreman prilagoditi svoje predavanje polaznicima vojnih škola koji su iz drugih zemalja.
	45. Mogu prepoznati svoje negativne i pozitivne emocionalne reakcije prema osobama drugih rasnih i etničkih skupina.
	46. Pokazujem razumijevanje i poštovanje prema drugim kulturama.
	47. Važno je prije provedbe nastave znati koliko je polaznika vojnih škola iz drugih zemalja.
	48. U provedbi nastave primjenjujem aktivnosti koje polaznicima pomažu razviti razumijevanje za druge kulture.
	49. U vojnoj literaturi malo je sadržaja koji se tiču interkulturalizma sličnih mojima.
	50. U provedbi nastave ne dopuštam rasprave koje potiču rodne nejednakosti.
	51. U provedbi nastave ne dopuštam rasprave koje potiču vjerske predrasude te predrasude o običajima i tradicijama.
	52. U provedbi nastave ne dopuštam rasprave koje potiču stereotipe.
	55. Kroz svoja predavanja činim polaznike vojnih škola svjesnima kulturnih različitosti.
	56. Moje metode poučavanja zadovoljavaju potrebe interkulturalizma u predavaonici.
	57. Mogu odmah prepoznati one iz drugih zemalja.
	58. Aktivno reagiram protiv vjerskih predrasuda.
	59. Moje je usmeno komuniciranje prihvatljivo i polaznicima koji dolaze iz različitih kultura.
	60. Mogu prepoznati kulturne osnove provedbe stila predavanja u svojem predmetu.

Tablica br. 57: Kompozitne varijable interkulturalnih kompetencija – stav

STAV	2. Zadovoljstvo je poučavati polaznike vojnih škola iz drugih zemalja.
	13. Ne osjećam obvezu suprotstavljanja rasizmu i rasističkim izjavama.
	20. Mislim da je pretjerana pozornost posvećena interkulturalnim pitanjima u provedbi nastave.
	22. Postoje slučajevi u komunikaciji s polaznicima kad rasističke izjave treba zanemariti.
	25. Osjećam se neugodno u društvu ljudi koji pokazuju vrijednosti ili vjerovanja različita od mojih.
	26. Volim raditi s polaznicima vojnih škola i nastavnicima čija su kultura i stavovi slični mojima.
	27. Nastavnici imaju odgovornost da budu svjesni različitosti kulturnih sredina polaznika vojnih škola.
	28. U vojnim bi se školama trebala provoditi nastava koja bi upoznala polaznike s različitim etničkim običajima i tradicijama.
	31. Razvijanje poštivanja različitih kultura odgovornost je nastavnika.
	32. Budući da se u učionicama nalaze i pripadnici drugih naroda, nastavnikov posao postaje izazov.
	35. Kad se u učionicama nalaze polaznici iz raznih kulturnih sredina, nastavnikov posao postaje složeniji.
	38. Interkulturalno usavršavanje i sama svijest o interkulturalizmu može pomoći nastavnicima da ih razviju kod polaznika vojnih škola.
	39. Nastava u kojoj će biti riječi o kulturnoj raznolikosti samo će stvoriti sukob u predavaonici.
	41. Mislim da sam osposobljen za provedbu nastave u predavaonici u kojoj se nalaze polaznici iz različitih zemalja i iz različitih kultura.
	43. Interkulturalno usavršavanje vojnih nastavnika nije potrebno.

Tablica br. 58: Kompozitne varijable interkulturalnih kompetencija – svjesnost

SVJESNOST	1. Moja su osobna uvjerenja ponekad različita od onog što poučavam.
	5. Moja je kultura ponekad različita od kulture polaznika vojnih škola.
	7. Polaznici vojnih škola nisu svjesni važnosti interkulturalizma u svojoj vojnoj karijeri.
	9. Svjestan sam da se pripadnici različitih kultura po mnogo čemu razlikuju.
	10. Važno je prepoznati polaznike škola koji su iz različitih kulturnih sredina.
	11. Ponekad polaznici iz različitih kulturnih sredina mogu pogrešno interpretirati različite komunikacijske stilove nastavnika kao probleme u komunikaciji.
	12. Svjestan sam raznolikosti kulturnih sredina iz kojih dolaze polaznici vojnih škola.
	14. Svjestan sam i regionalnih razlika.
	15. Svjestan sam svoje reakcije koja se temelji na stereotipnim vjerovanjima o različitim etničkim skupinama.
	40. Svjestan sam da u predavaonici ima i pripadnika drugih kultura.
	54. Svjestan sam da rasizam postoji.

Tablica br. 59: Kompozitne varijable interkulturalnih kompetencija – znanje

ZNAZJE	4. Malo se zna o interkulturalnom poučavanju.
	16. Znanja polaznika o interkulturalizmu na razini su mojih očekivanja.
	18. U provedbi vojne nastave postoji malo tema koje podupiru interkulturalizam.
	19. Poznavanje određene kulture trebalo bi utjecati na očekivana ponašanja polaznika vojnih škola.
	21. S drugima mogu raspravljati o svojem etničkom / kulturnom naslijeđu.
	33. U planovima i programima vojnih škola (TČI, NČI i ZSŠ) postoje dijelovi koji govore o interkulturalizmu.

Prije konstruiranja kompozitnih varijabli, određene su varijable (V 11, 13, 20, 22, 25, 26, 35, 39 i 43) rekodirane kako bi smjer skale (polarizacija) na svim varijablama bio jednak. Osnovne deskriptivne vrijednosti kompozitnih varijabli prikazane su u Tablici br. 60.

Tablica br. 60: Deskriptivne vrijednosti kompozitnih varijabli

	Raspon	Min	Max	Aritmetička sredina		Std. devijacija	Asimetrija distribucije		Spljoštenost distribucije	
	Stat	Stat	Stat	Stat	Std. pogreška	Stat	Stat	Std. pogreška	Stat	Std. pogreška
Kompozit SVJESNOST	1,42	1,67	3,08	2,322	0,0429	0,32952	0,106	0,311	-0,3	0,613
Kompozit STAV	2	1,33	3,33	2,1256	0,0596	0,46173	0,585	0,309	-0,318	0,608
Kompozit ZNANJE	2,17	1,5	3,67	2,3305	0,0541	0,41579	0,827	0,311	0,991	0,613
Kompozit VJEŠTINE	1,61	1	2,61	1,7969	0,0572	0,43578	0,073	0,314	-0,954	0,618

Deskriptivne vrijednosti kompozitnih varijabli pokazuju da je najviša procjena slaganja na kompozitnoj varijabli znanje ($AS = 2,33$), slijedi kompozitna varijabla svjesnost ($AS = 2,32$), a najniža je na kompozitnoj varijabli vještine ($AS = 1,79$). Iz visina aritmetičkih sredina iščitava se da je riječ o umjereno desno asimetričnim distribucijama, dakle o umjereno pozitivnim procjenama na kompozitnim varijablama. Na svim je kompozitnim varijablama riječ o homogenosti podataka ($Cv \leq 35\%$). Razvidno je da je riječ o umjereno platikurtičnim distribucijama (osim kompozita znanje koji je umjereno leptokurtičan).

14.1. Interkulturalne kompetencije nastavnika kao prediktor odgovornosti prema interkulturalizmu

Provedeno je zasebno testiranje da bismo utvrdili jesu li interkulturalne kompetencije prediktori odgovornosti nastavnika prema interkulturalizmu. Primijenjen je model multiple regresijske analize, kod kojeg jedna zavisna (ili kriterijska) varijabla ovisi o $k \geq 2$ nezavisnih (ili prediktorskih) varijabli. Prediktorske varijable kompozitne su varijable sljedećih interkulturalnih kompetencija: svjesnosti, stava, znanja i vještina (Tablica br. 60), a kriterijska varijabla sumativna je procjena odgovornosti nastavnika prema interkulturalizmu (Tablica br. 62); ($Mean = 1,96$; $SD = 0,558$, $Skewness = 0,722$; $Kurtosis = 0,719$).

Tablica br. 61: Kompozitna kriterijska varijabla odgovornost nastavnika prema interkulturalizmu

ODGOVORNOST NASTAVNIKA PREMA INTERKULTURALIZMU	3. Moja je odgovornost osigurati polaznicima da dijele kulturne razlike.
	6. Moja je odgovornost da sam upoznat s kulturnim nasljeđem polaznika.
	8. Uloga nastavnika bitna je u rješavanju potreba polaznika vojnih škola iz različitih kulturnih sredina.
	15. Mogu puno naučiti od polaznika čije je kulturno nasljeđe različito od mojeg.
	24. Prihvaćam da polaznici govore materinskim jezikom ili narječjem kraja iz kojeg dolaze.
	29. Nastavne metode treba prilagoditi kako bi se zadovoljile sve potrebe svih polaznika.
	34. Kao nastavnik mogu puno naučiti od polaznika iz drugih zemalja.
	37. Da bi nastavnik bio svrhovit, treba biti svjestan kulturnih razlika koje su prisutne u predavaonici.
	42. Mogu prepoznati kad moji stavovi, uvjerenja i vrijednosti ometaju provedbu nastave.

Kriterijska varijabla rangirana je skalom od 5 stupnjeva s vrijednostima: 1 – u potpunosti se slažem; 2 – uglavnom se slažem; 3 – ne znam, nisam o tome razmišljao; 4 – uglavnom se ne slažem; 5 – u potpunosti se ne slažem.

Tablica br. 62: Deskriptivne vrijednosti odgovornosti nastavnika prema interkulturalizmu

Deskriptivna statistika

	N	Aritmetička sredina		Std. devijacija	Varijanca	Asimetrija distribucije		Spljoštenost distribucije	
	Stat	Stat	Std. pogreška	Stat	Stat	Stat	Std. pogreška	Stat	Std. pogreška
ODGOVORNOST NASTAVNIKA PREMA INTER-KULTURALIZMU	59	1,9567	,07268	,55824	,312	,722	,311	,719	,613
Važeće N (listwise)	59								

Iz visine aritmetičke sredine ($AS = 1,96$) vidi se da procjena ispitanika vojnih nastavnika pokazuje visoku razinu odgovornosti prema interkulturalizmu.

Kao regresijski model za jednadžbu odabran je Stepwise model. Stepwise model regresijske jednadžbe uzima one prediktore (nezavisne varijable) koji imaju najviši Pearsonov koeficijent korelacije⁷² s kriterijskom varijablom, što je razvidno iz Tablice br. 63. Korelacija kompozitnih varijabli. Tako daje model u koji su uključene sve varijable kojima je analiza i započela, bez obzira na njihov različit značaj, kad je prisutna velika multikolinearnost. Prvo je izabrana nezavisna varijabla koja ima najveću korelaciju sa zavisnom varijablom, a to je kompozitna varijabla znanje. Nakon toga računalo bira među ostalim varijablama onu koja najviše pridonosi točnosti predviđanja prve koja je izabrana. Taj se korak odvija sve dok ne ostane ni jedna varijabla koja bi dodatno pridonijela točnosti modela. Stalno se izračunava test statističke značajnosti za onu razinu predviđanja koju dodaje nova varijabla. Ako je ta razina predviđanja ispod značajnosti koja je unaprijed određena, ta se varijabla isključuje iz modela. Na kraju računalo daje finalni regresijski model s b koeficijentima. Ako je multikolinearnost bila visoka, model će imati manje varijabli u odnosu na originalni model. (Myers, Mullet, 2003).

Tablica br. 63: Korelacija kompozitnih varijabli

		INTERKUL- TURALNE- KOMPE- TENCIJE	Kompozit SVJES- NOST	Kompozit STAV	Kompozit ZNANJE	Kompozit VJE- ŠTINE
Pearson Correlation	INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE	1	0,636	0,509	0,713	0,698
	kompozit SVJESNOST		1	0,293	0,484	0,425
	kompozit STAV			1	0,2	0,556
	kompozit ZNANJE				1	0,447
	kompozit VJEŠTINE					1
Sig. (1-tailed)	INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE	.	0	0	0	0
	kompozit SVJESNOST	0	.	0,014	0	0,001
	kompozit STAV	0	0,014	.	0,07	0
	kompozit ZNANJE	0	0	0,07	.	0
	kompozit VJEŠTINE	0	0,001	0	0	.

⁷² Pearsonov korelacijski koeficijent koristi se kod neprekidnih slučajnih varijabli.

Iz korelacija kompozitnih varijabli razvidno je da svi prediktori statistički značajno koreliraju s kriterijskom varijablom. Riječ je o visokim pozitivnim korelacijama. Sukladno visini statistički značajnih korelacija, proizlazi Stepwise regresijski model (Tablica br. 64).

Tablica br. 64: Primjena Stepwise metode pri izboru parametara za ocijenjeni model s odgovornosti nastavnika prema interkulturalizmu kao zavisnom varijablom

Ulazne i izlazne varijable^a

Model	Unesene varijable	Uklonjene varijable	Metoda
1	Kompozitna varijabla ZNANJE	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter \leq ,050, Probability-of-F-to-remove \geq ,100).
2	Kompozitna varijabla VJEŠTINE	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter \leq ,050, Probability-of-F-to-remove \geq ,100).
3	Kompozitna varijabla SVJESNOST	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter \leq ,050, Probability-of-F-to-remove \geq ,100).
4	Kompozitna varijabla STAV	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter \leq ,050, Probability-of-F-to-remove \geq ,100).

^a Zavisna varijabla: odgovornost nastavnika prema interkulturalizmu

Kao što se vidi iz rezultata Stepwise metode, svi prvotno uneseni prediktori uvršteni su u regresijsku jednadžbu, ali vrlo je indikativan njihov redoslijed (model 1-4), odnosno utjecaj na kriterijsku varijablu. Dakle, dolazimo do saznanja da je znanje najznačajniji prediktor, a zatim slijede vještine, svjesnost i stav.

Prikaz regresijskog modela dan je u Tablici br. 65.

Tablica br. 65: Osnovni podatci o ocijenjenom modelu s odgovornosti nastavnika prema interkulturalizmu kao zavisnom varijablom

Model sažetka^e

Model	R	R kvadrat	Prilagođen R kvadrat	Std. pogreška procjene	Statistička promjena					Durbin-Watson
					R kvadrat promjena	F promjena	df1	df2	Sig. F promjena	
1	,713 ^a	,509	,500	,400	,509	55,963	1	54	,000	
2	,830 ^b	,688	,676	,322	,179	30,485	1	53	,000	
3	,860 ^c	,740	,725	,297	,052	10,330	1	52	,002	
4	,874 ^d	,763	,744	,286	,023	4,969	1	51	,030	2,128

^a Prediktori: (Constant), komp ZNANJE

^b Prediktori: (Constant), komp ZNANJE, komp VJEŠTINE

^c Prediktori: (Constant), komp ZNANJE, komp VJEŠTINE, komp SVJESNOST

^d Prediktori: (Constant), komp ZNANJE, komp VJEŠTINE, komp SVJESNOST, komp STAV

^e Zavisna varijabla: Odgovornost nastavnika prema interkulturalizmu

Rezultati iz Tablice br. 65 pokazuju kako sva četiri modela objašnjavaju 76,3 % varijabiliteta kriterijske varijable (koeficijent determinacije R^2). Benšić, Šuvak (2013) navode da koeficijent determinacije R^2 daje informaciju o tome u kolikoj je mjeri riječ o rasipanju eksperimentalnih vrijednosti zavisne varijable, a u kolikoj o tzv. rezidualnom ili neobjašnjenom rasipanju. Prvi prediktor znanje (model 1) objašnjava 50,9 % varijance odgovornost nastavnika prema interkulturalizmu, odnosno 50,9 % varijance odgovornost nastavnika prema interkulturalizmu može se predvidjeti na osnovi vrijednosti prediktorske varijable znanje (model 1). To je puno i može se zaključiti da znanje o interkulturalizmu od svih drugih prediktora najviše utječe na odgovornost nastavnika prema interkulturalizmu. U literaturi se varijanca najčešće definira kao kvadrirana standardna devijacija, a standardna devijacija nije ništa drugo do korijen iz kvadriranog odstupanja rezultata ispitanika od aritmetičke sredine, podijeljenog ukupnim brojem ispitanika (umanjenim za 1, ako su uzorci mali) (Repišti, 2012: 33).

Prema *box* regresijskom modelu sljedeći model (2) objedinjuje prediktorske varijable: znanje i vještine. Znanje i vještine kao kompozitne varijable zajedno u modelu objašnjavaju 68,8 % varijance zavisne kriterijske varijable. Zasebno, prediktorska varijabla vještine (kontrolirajući prediktorsku varijablu znanje) objašnjava 17,9 % promjena kod odgovornosti nastavnika prema

interkulturalizmu. U modelu (3), koji čine prediktorske varijable (znanje, vještine, svjesnost), objašnjeno je ukupno 74 % varijance kod kriterijske varijable u kojoj prediktorska varijabla svjesnost objašnjava 5,2 % promjena kod odgovornosti nastavnika prema interkulturalizmu. Konačno, u modelu (4) kontrolirajući utjecaj prediktora (znanje, vještine, svjesnost), zasebno prediktorska varijabla stav objašnjava 2,3 % varijance odgovornosti nastavnika prema interkulturalizmu.

Koeficijent determinacije (R^2) ukazuje koliko varijacija rezultata jedne varijable može biti objašnjeno rezultatima druge varijable. Što je veći koeficijent korelacije, veća je količina zajedničke varijance (varijanca koju jedna varijabla dijeli s drugom varijablom), odnosno veći je koeficijent determinacije. Iako koeficijent determinacije ukazuje koliko varijance u jednoj varijabli može biti objašnjeno varijancom druge varijable, on nužno ne ukazuje na uzročnu povezanost između dviju varijabli. Iako je koeficijent determinacije ključni podatak za interpretaciju regresijskog modela, ipak postoje neka ograničenja. Npr. veličina R^2 ne mjeri veličinu nagiba crte regresije (linije), što znači da veća vrijednost R^2 ne implicira veći kut (strmiji nagib crte regresije inicira bolju prediktivnu ulogu, odnosno prikladnost regresijskog modela). Isto tako, u nelinearnoj regresiji R^2 bit će često visok (ako je visoka korelacija između x i y), iako nije riječ o linearnoj zavisnosti (Opić, Galešev, 2012).

Budući da sve četiri prediktorske varijable objašnjavaju 76,3 % varijabiliteta u kriterijskoj varijabli (odgovornost nastavnika prema interkulturalizmu), možemo zaključiti da je dobiveni rezultat iznenađujuće velik. To znači da prediktori imaju vrlo velik utjecaj na kriterijsku varijablu, odnosno mijenjaju je. Ako se kontrolira utjecaj veličine učinka, tad je R^2 (*adjusted*) = 0,744 (tj. 74,4 %). To znači da je *cross*-validnost regresijskog modela dobra, odnosno da je regresijski model deriviran iz populacije, a ne iz uzorka, imao bi svega 0,019 (2 %) varijance manje.

Osim multikolinearnosti, čest je problem u regresijskoj analizi autokorelacija. Autokorelacija je pojava koreliranja pogrešaka prognoze (reziduala, devijacije), što utječe na rezultate metode najmanjih kvadrata, odnosno na prikladnost prognostičkog modela. Zapravo, autokorelacija djeluje na veličinu pogreške regresijskih koeficijenata. Ako je autokorelacija pozitivna, kao posljedica javlja se precjenjivanje vrijednosti standardnih pogrešaka regresijskih koeficijenata. To posljedično može navesti na zaključak da su regresijski koeficijenti statistički značajni, iako zapravo nisu. Suprotno, ako je autokorelacija negativna, tad će se podcijeniti standardne pogreške regresijskih koeficijenata. Jedan od načina mjerenja autokorelacije je Durbin-Watsonov test. Vrijednosti testa su u rasponu od 0,00 – 4,00 (Opić, Galešev, 2012).

S obzirom na vrijednost Durbin-Watsonova testa (2,128), zaključak je da nema korelacije između reziduala, odnosno da su nezavisni (odnosno s obzirom na pozitivan predznak riječ je o umjerenoj pozitivnoj korelaciji). Field (2009) sugerira da tek vrijednosti manje od 1 i veće od 3 ukazuju na problem, odnosno prisutnost autokorelacije reziduala.

Tablica br. 66: ANOVA (analize varijance) ocijenjenog regresijskog modela

ANOVA^a

Model		Suma kvadrata	df	Prosjek kvadrata	F	Stat. znač.
1	Regresija	8,975	1	8,975	55,963	,000b
	Rezidual	8,661	54	,160		
	Ukupno	17,636	55			
2	Regresija	12,138	2	6,069	58,502	,000c
	Rezidual	5,498	53	,104		
	Ukupno	17,636	55			
3	Regresija	13,049	3	4,350	49,311	,000d
	Rezidual	4,587	52	,088		
	Ukupno	17,636	55			
4	Regresija	13,456	4	3,364	41,048	,000e
	Rezidual	4,180	51	,082		
	Ukupno	17,636	55			

^a zavisna varijabla: odgovornost nastavnika prema interkulturalizmu

^b Prediktori: (konstant), komp ZNANJE

^c Prediktori: (konstant), komp ZNANJE, komp VJEŠTINE

^d Prediktori: (konstant), komp ZNANJE, komp VJEŠTINE, komp SVJESNOST

^e Prediktori: (konstant), komp ZNANJE, komp VJEŠTINE, komp SVJESNOST, komp STAV

Iz rezultata ANOVA-e vidljiv je statistički značaj prediktorskih (modela) varijabli. Analiza varijance (ANOVA) obuhvaća skup postupaka kojima se raščlanjuje varijanca prema izvorima varijabilnosti njezinih vrijednosti. Koristi se u mnogim područjima statistike (analiza nacrtata statističkih pokusa, testiranje hipoteze o parametru u regresijskim modelima...), a u prvom redu za testiranje hipoteze o jednakosti aritmetičkih sredina (Benšić, Šuvak, 2013). Zbog boljeg pregleda i veće jasnoće problema i njegovih rezultata, uobičajeno je da se sve navedene statistike prikazuju u obliku ANOVA tablice. Iz Tablice br. 66. vidi se da rezultati ANOVA-e pokazuju da su sva četiri modela statistički značajni prediktorski modeli u objašnjavanju (predikciji) varijance kriterijske varijable, tj. regresijski modeli statistički značajno odgovaraju ukupnim empirijskim podacima. To znači da prediktorske varijable u modelu nemaju regresijski koeficijent (beta) 0.

U Tablici br. 67 prikazani su parametri regresijskih modela

Tablica br. 67: Ocijenjeni linearni regresijski model s odgovornosti nastavnika prema interkulturalizmu kao zavisnom varijablom

Koeficijenti

Model		Nestandard. koeficijenti		Stand. koef.	t	St. znač.	95,0 % interval pouzdanosti za B		Korelacije			Kolinearnost	
		B	Std. pogreška	Beta			Niža granica	Viša granica	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1	(konstant)	−,282	,306		−,922	,361	−,896	,331					
	komp ZNANJE	,965	,129	,713	7,48	,000	,706	1,224	,713	,713	,713	1,000	1,000
2	(konstant)	−,717	,258		−2,776	,008	−1,236	−,199					
	komp ZNANJE	,679	,116	,502	5,855	,000	,446	,912	,713	,627	,449	,800	1,249
	komp VJEŠTINE	,613	,111	,473	5,521	,000	,390	,836	,698	,604	,423	,800	1,249
3	(konstant)	−1,299	,299		−4,341	,000	−1,900	−,699					
	komp ZNANJE	,545	,115	,403	4,747	,000	,315	,775	,713	,550	,336	,695	1,440
	komp VJEŠTINE	,522	,106	,403	4,916	,000	,309	,735	,698	,563	,348	,744	1,345
	komp SVJESNOST	,457	,142	,270	3,214	,002	,172	,742	,636	,407	,227	,711	1,406
4	(konstant)	−1,530	,306		−4,992	,000	−2,145	−,915					
	komp ZNANJE	,569	,111	,421	5,122	,000	,346	,793	,713	,583	,349	,688	1,454
	komp VJEŠTINE	,390	,118	,301	3,292	,002	,152	,627	,698	,419	,224	,556	1,798
	komp SVJESNOST	,424	,138	,250	3,077	,003	,147	,700	,636	,396	,210	,703	1,422
	komp STAV	,230	,103	,184	2,229	,030	,023	,437	,509	,298	,152	,680	1,470

^a zavisna varijabla: odgovornost nastavnika prema interkulturalizmu

Dobivene vrijednosti nestandardiziranih koeficijenata (*bete*) pokazuju povezanost između kriterijske varijable (odgovornost nastavnika prema interkulturalizmu) i svakog prediktora. Ako su *bete* s pozitivnim predznakom, možemo utvrditi da postoji pozitivna povezanost između prediktora i kriterijske varijable. Iz Tablice br. 67. vidi se da su sve vrijednosti *bete* s pozitivnim predznakom, što indicira zaključak da s porastom vrijednosti prediktora raste i vrijednost kriterijske varijable. To znači da s porastom znanja, vještina, svjesnosti i stava o interkulturalizmu (interkulturalnih kompetencija) raste i razina odgovornosti nastavnika prema interkulturalizmu, odnosno s obzirom na smjer skale s nižom razinom znanja, vještina, svjesnosti i stava o interkulturalizmu, pada i razina odgovornosti nastavnika prema interkulturalizmu.

Budući da je riječ o hijerarhijskom Stepwise regresijskom modelu, vrijednosti *bete* pokazuju stupanj utjecaja svakog prediktora zasebno, a kontrolirajući utjecaj ostalih prediktora na kriterijsku varijablu, odnosno zadržavanje ostalih prediktora konstantnim. Dobiveni su sljedeći rezultati:

- U modelu (1) postoji utjecaj prediktorske varijable znanje, i $\beta = 0,965$, što u jedinici mjerenja znači da za povećanje vrijednosti prediktorske varijable znanje za jednu jedinicu na skali, vrijednost kriterijske varijable (odgovornost nastavnika prema interkulturalizmu) raste za 0,965 jedinica na skali.
- U modelu (2) vrijednost *bete* za prediktorsku varijablu vještine iznosi 0,613, a kontrolirajući prediktorsku varijablu znanje. Dakle, za porast od jedne jedinice na skali kod prediktorske varijable vještine, vrijednost kriterijske varijable odgovornost nastavnika prema interkulturalizmu raste za 0,613 jedinica na skali mjerenja. Sukladno logici Stepwise modela, vidi se *čisti* utjecaj svakog zasebnog prediktora. To je posebice vidljivo u modelu (4) gdje, npr., ako se promotri vrijednost *bete* za prediktorsku varijablu stav ($\beta = 0,23$), a kontrolirajući utjecaj drugih prediktorskih varijabli, vidi se *čisti* utjecaj prediktora na kriterijsku varijablu.

Zaključno, regresijski koeficijenti (nestandardizirane *bete*) prikazani u jedinici mjerenja zapravo su visoki, što indicira značajno visok utjecaj prediktora u modelima na varijabilitet kriterijske varijable.

Sukladno tomu, standardizirani regresijski koeficijenti prikazani su u standardnim devijacijama. Tako, npr., za povećanje 1 standardne devijacije prediktorske varijable znanje, (model 4), a kontrolirajući utjecaj vještine, svjesnosti i stava, vrijednost kriterijske varijable odgovornost nastavnika prema interkulturalizmu raste za 0,42 standardne devijacije. Sukladno jedinstvenom doprinosu svakog prediktora modela vidi se razlika: u modelu 1 utjecaj znanja kao prediktorske varijable iznosi 0,71 SD, dok u modelu 4, gdje se kontrolira utjecaj drugih prediktora, standardizirana β iznosi 0,42 SD.

Vrijednosti t sve su statistički značajne, što potvrđuje da se sve vrijednosti regresijskih koeficijenata u modelima statistički značajno razlikuju od 0, tj. da svi prediktori imaju statistički značajan doprinosu modelu (1-4).

Uz Zero order korelacije (Pearsonov koeficijent korelacija) prikazane su vrijednosti parcijalnih i semiparcijalnih korelacija (part), tj. korelacije između svakog zasebnog prediktora i kriterijske varijable, ali kontrolirajući utjecaj drugih prediktora u modelu. Biljan-August, Pivac, Štambuk (2009) ističu da kad Pearsonov koeficijent korelacije poprimi vrijednosti -1 i 1 , riječ je o potpunoj korelaciji ranga među varijablama. Vrijednost koeficijenta 0 znači da nema nikakve korelacije ranga među pojavama. Ističu da se vrijednost Spearmanova koeficijenta najčešće kreće u rasponu $-1 < r_s < 1$. Koeficijent bliži rubovima intervala, tj. -1 i 1 , upućuje na veću korelaciju ranga promatranih dviju varijabli. Razlika između parcijalnih i semiparcijalnih korelacija u tome je što se u parcijalnim korelacijama prikazuje povezanost između dviju varijabli kontrolirajući utjecaj n -te varijable odnosno varijabli na navedene dvije (prediktor i kriterij). U semiparcijalnim korelacijama prikazana je povezanost između prediktora i kriterija, ali kontrolirajući utjecaj drugog/drugih prediktora samo na kriterijsku varijablu (ne i na prediktorsku). Semiparcijalne korelacije kod nekih su metodologa ključni statistik za interpretaciju prediktivnosti regresijskog modela, više nego vrijednost regresijskih koeficijenata (*bete*). Prema tomu, vrijednosti su sukladne vrijednostima beta koeficijenta (nestandardiziranim).

Kolinearnost je pojava u multivarijatnoj regresiji kad su dva prediktora međusobno u linearnoj korelaciji, odnosno, ako više prediktora međusobno korelira, riječ je o multikolinearnosti. Multikolinearnost distorzijski djeluje na niz regresijskih vrijednosti, prije svega na porast standardne pogreške parcijalne korelacije i beta koeficijenata što implicira slabiju varijabilnost među uzorcima, odnosno slabiju projekciju rezultata na populaciju. Velike promjene vrijednosti beta koeficijenata koje se odnose na multikolinearnost prediktora posebice su uvjetovane pojavom dodavanja ili izbacivanja određenih varijabli i/ili smanjenjem ili povećanjem određenih vrijednosti varijabli. Djeluje i na važnost prediktora jer smanjuje njihov utjecaj, odnosno kad su dva visoko korelirana prediktora, nije implicitno jasan doprinos pojedinog u određivanju vrijednosti (varijance) kriterija.

Jedna je od dominantnih mjera izračunavanja multikolinearnosti faktor inflacije varijance (VIF). Općenito, s povećanjem faktora inflacije varijance raste i razina multikolinearnosti. Nema usuglašenog stava o tome koja je granična vrijednost VIF-a koji implicira da multikolinearnost postaje problem za provedbu regresijske analize, međutim većinom se smatra da ako je VIF do 10 da je u granicama tolerancije (Freund, Wilson, Mohr, 2010), iako se ponekad smatra da se VIF iznad 5 smatra kao ozbiljan problem prisutnosti multikolinearnosti (Opić, Galešev, 2012).

Iz vrijednosti VIF-a i statističke tolerancije (koja je recipročna vrijednost faktora inflacije varijance ($1/VIF$)) (Tablica br. 68.), očito nije riječ o multikolinearnosti. Kolinearnost odnosno multikolinearnost ispitana je s pomoću odnosa varijance i karakterističnog korijena (*eigenvalues*). Takva reducirana korelacijska matrica mora zadržati gramianska svojstva, što znači da su svi njezini karakteristični korijeni veći od nule, odnosno moraju biti pozitivni, i da mora postojati druga matrica koja mora reproducirati reduciranu korelacijsku matricu kad se multiplicira sa svojim transponom. Tu matricu čini matrica opterećenja pojedinih promatranih varijabli zajedničkim faktorom. Dakle, kod metode zajedničkih faktora bitno je da se koeficijenti korelacije mogu potpuno reproducirati umnoškom faktorske matrice i njezinim transponom ($F * F' = R$), te da svi karakteristični korijeni reducirane korelacijske matrice moraju biti pozitivni.

Tablica br. 68: Dijagnostika kolinearnosti s odgovornosti nastavnika prema interkulturalizmu kao zavisnom varijablom

Dijagnostika kolinearnosti

Model	Dimenzija	Karak. korijen	Indeks uvjeta	Proporcije varijance				
				(konstant)	Komp ZNAJJE	Komp VJEŠTINE	Komp SVJESNOST	Komp STAV
1	1	1,985	1,000	,01	,01			
	2	,015	11,351	,99	,99			
2	1	2,955	1,000	,00	,00	,00		
	2	,030	9,935	,23	,08	,96		
	3	,015	13,965	,77	,92	,03		
3	1	3,943	1,000	,00	,00	,00	,00	
	2	,032	11,128	,09	,02	,94	,03	
	3	,016	15,830	,25	,95	,04	,06	
	4	,010	20,214	,66	,03	,02	,91	
4	1	4,916	1,000	,00	,00	,00	,00	,00
	2	,037	11,588	,05	,10	,25	,04	,24
	3	,025	13,972	,07	,12	,47	,00	,42
	4	,013	19,385	,14	,78	,20	,19	,29
	5	,009	22,844	,74	,00	,08	,76	,05

^a Zavisna varijabla: odgovornost nastavnika prema interkulturalizmu

Cilj provedbe dijagnostike kolinearnosti je uvidjeti imaju li prediktorske varijable u regresijskom modelu visoke proporcije varijance u istom karakterističnom korijenu (*eigenvalues*). Kao što se vidi iz Tablice br. 68, svaki zasebni prediktor ima opterećenje varijance u zasebnoj dimenziji, karakterističnom korijenu.

Možda je ipak problem prediktorskih varijabli u modelu 4 taj što varijable stav i vještine imaju visoke proporcije varijance na istom karakterističnom korijenu, iako ne jednake. S obzirom na utjecaj ekstremnih vrijednosti (*outlier*), u regresijskoj analizi prikazana je Casewise dijagnostika.

Tablica br. 69: Casewise dijagnostika s odgovornosti nastavnika prema interkulturalizmu kao zavisnom varijablom

Casewise dijagnostika

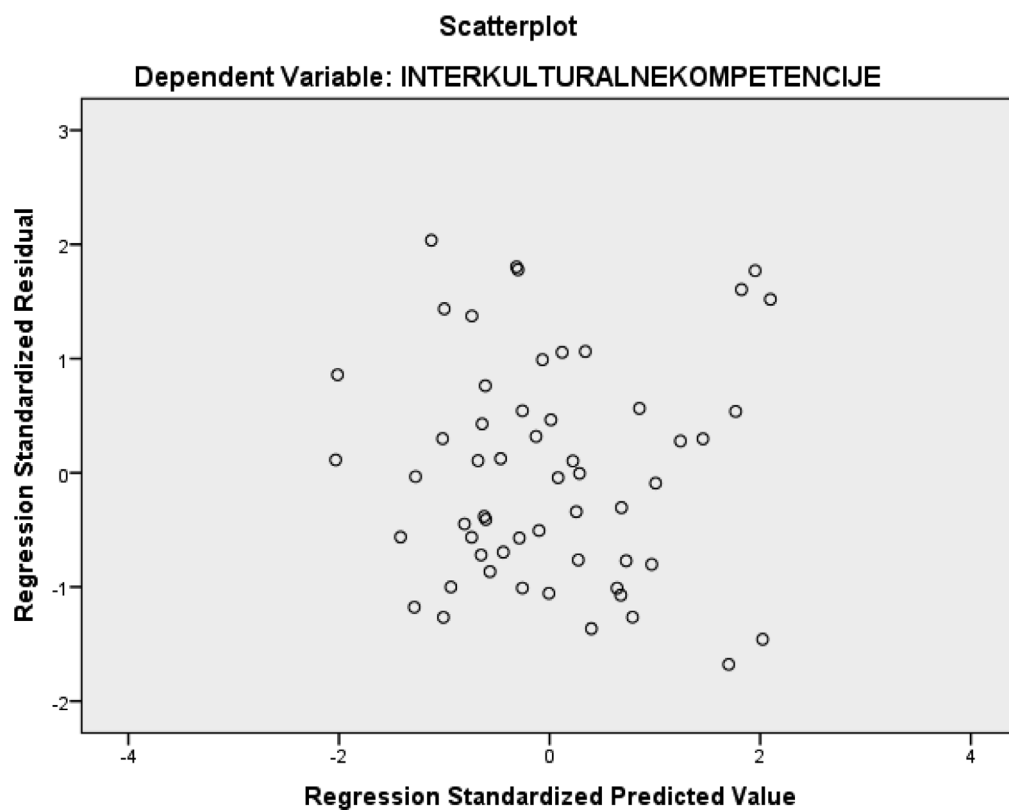
Slučaj broj	Std. rezidual	ODGOVORNOST NASTAVNIKA PREMA INTERKULTURALIZMU	Predviđena vrijednost	Rezidual
20	2,037	2,00	1,4170	,58303

a. zavisna varijabla: odgovornost nastavnika prema interkulturalizmu

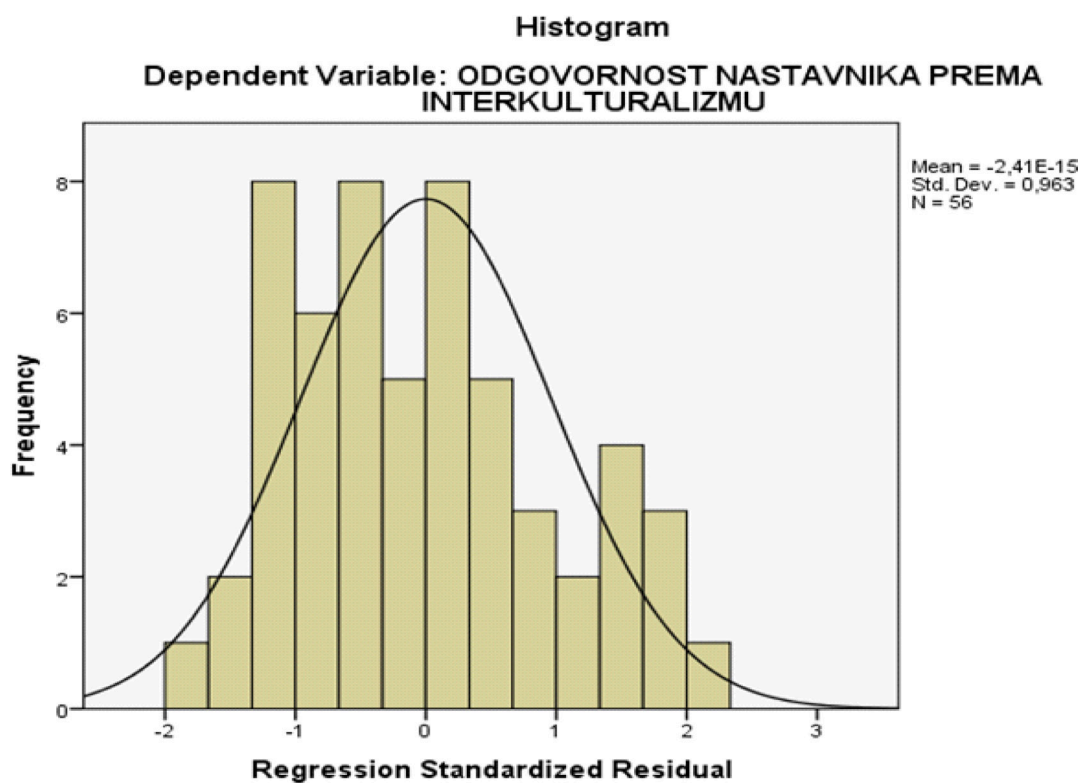
Prilikom provedbe Casewise dijagnostike kao graničnu vrijednost reziduala uzima se ± 2 standardne devijacije, tj. očekuje se da 95 % ispitanika ima standardizirane reziduale unutar ± 2 standardne devijacije. Kao što je utvrđeno iz Tablice br. 69, samo jedan ispitanik (*case* 20) ima vrijednost reziduala iznad $+2$ SD, što s obzirom na ukupan N indicira da je regresijski model točan. Zapravo, samo 1,67 % ispitanika ima vrijednost reziduala iznad 2 standardne devijacije.

Nakon dobivenih rezultata pokušali samo utvrditi distribuciju standardiziranih reziduala. Navedene rezultate najlakše je prikazati dijagramom u obliku stupaca (histogram) koji prikazuje odnos između neke kvalitativne varijable i njezine frekvencije. Iz Grafikona br. 19 iščitavamo da je relativno zadovoljen preduvjet o homogenosti (homoscedasticitet) i linearnom odnosu.

Grafikona br. 20 nam još zornije prikazuje da je riječ o relativno *normalnoj* distribuciji standardiziranih reziduala koja je blago pozitivno asimetrična. Bubić (2013: 32) ističe “(...), kada u nekom istraživanju izmjerimo određeno svojstvo i prikažemo rezultate, vrlo rijetko će se dogoditi da su oni distribuirani u obliku ‘idealne’ normalne distribucije. Naime, češće ćemo imati priliku susresti se s nekim manjim varijacijama, među kojima su ključne razlike u ‘širini’, odnosno zao-bljenosti, i simetriji distribucije.”

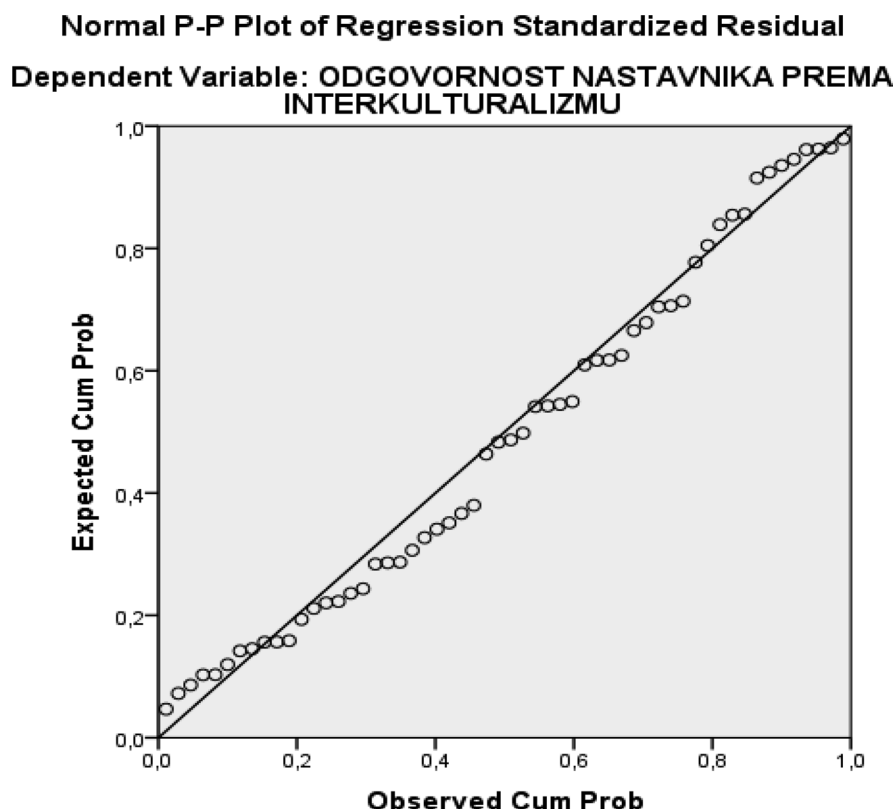


Grafikon br. 19: Standardizirani reziduali nasuprot standardiziranim prediktivnim vrijednostima za interkulturalne kompetencije



Grafikon br. 20: Histogram standardiziranih reziduala s odgovornosti nastavnika prema interkulturalizmu kao zavisnom varijablom

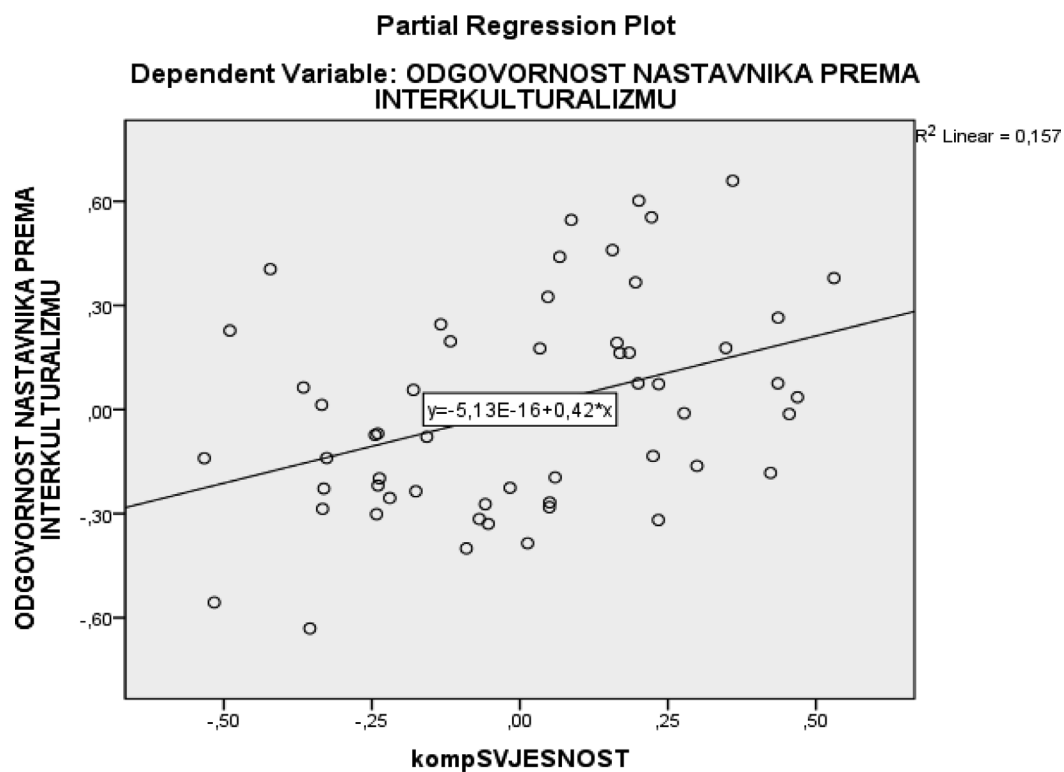
Za provjeru praćenja normalne raspodjele napravljen je *Normal probability – probability plots* grafikon s pomoću kojeg je provedena brza vizualna provjera toga koliko rezultati prate normalnu raspodjelu. Ako rezultati nisu normalno raspodijeljeni, odstupat će od pravca. Rezultati su doneseni u Grafikonu br. 21.



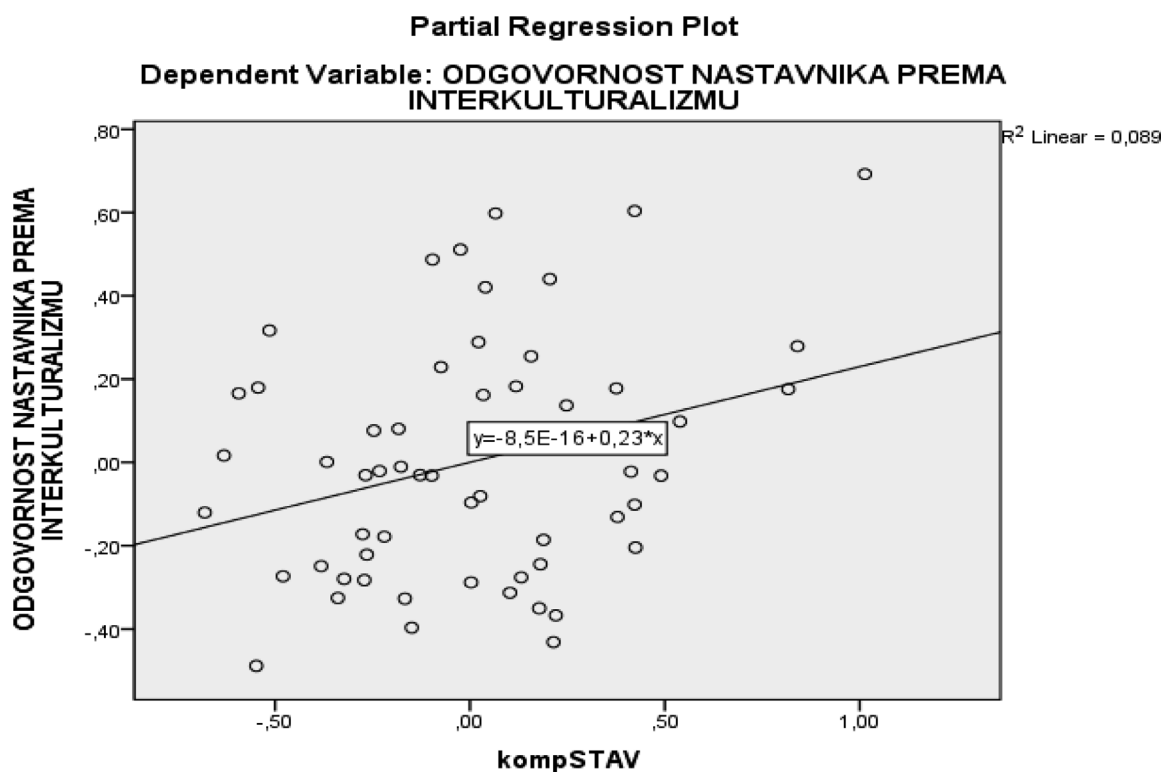
Grafikon br. 21: P-P plot (*normality*) za zavisnu varijablu odgovornost nastavnika prema interkulturalizmu

Kao što se vidi na grafikonu *Normal probability – probability P-P*, na osi x nalaze se opažene kumulativne vjerojatnosti bazirane na postotcima frekvencija distribucija reziduala. Os y predstavlja standardizirane reziduale (Z vrijednosti) i izračunate kumulativne gustoće od normalne distribucije. Iz grafikona je razvidno da su opaženi reziduali *relativno normalno distribuirani* jer se nalaze uz ravnu crtu. Vidimo da s porastom jedne varijable raste u prosjeku i druga, ali, također, jednom rezultatu jedne varijable odgovara više rezultata druge varijable. Korelacija je pozitivna, ali ipak manja od +1.

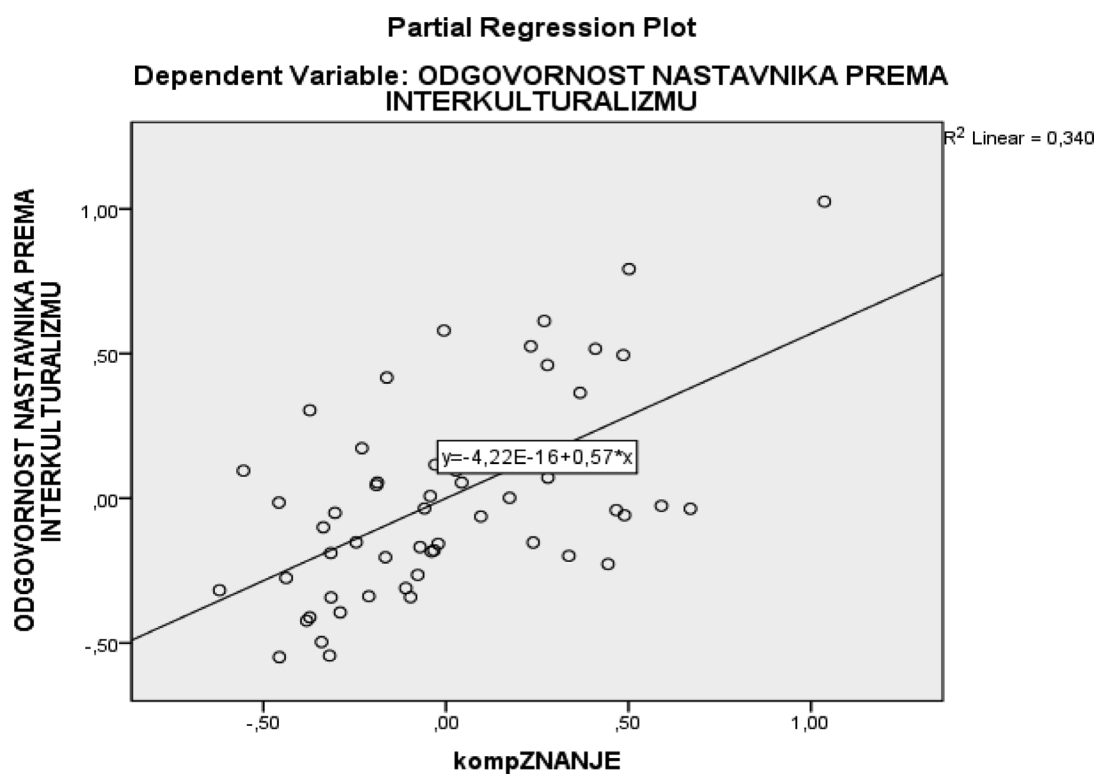
Da bi se ustanovilo distribuciju kompozita nezavisnih varijabli svjesnost, stav, znanje i vještine kao dijelova interkulturalizma, napravljena je djelomična regresija prema zavisnoj varijabli odgovornost nastavnika prema interkulturalizmu i dobiven je Part plot grafikon za svaku kompozitnu nezavisnu varijablu. Zasebni prikazi reziduala kriterijske varijable i svakog prediktora kad su obje varijable regresirane odvojeno od ostatka prediktora doneseni su na grafikonima od br. 22 do br. 25.



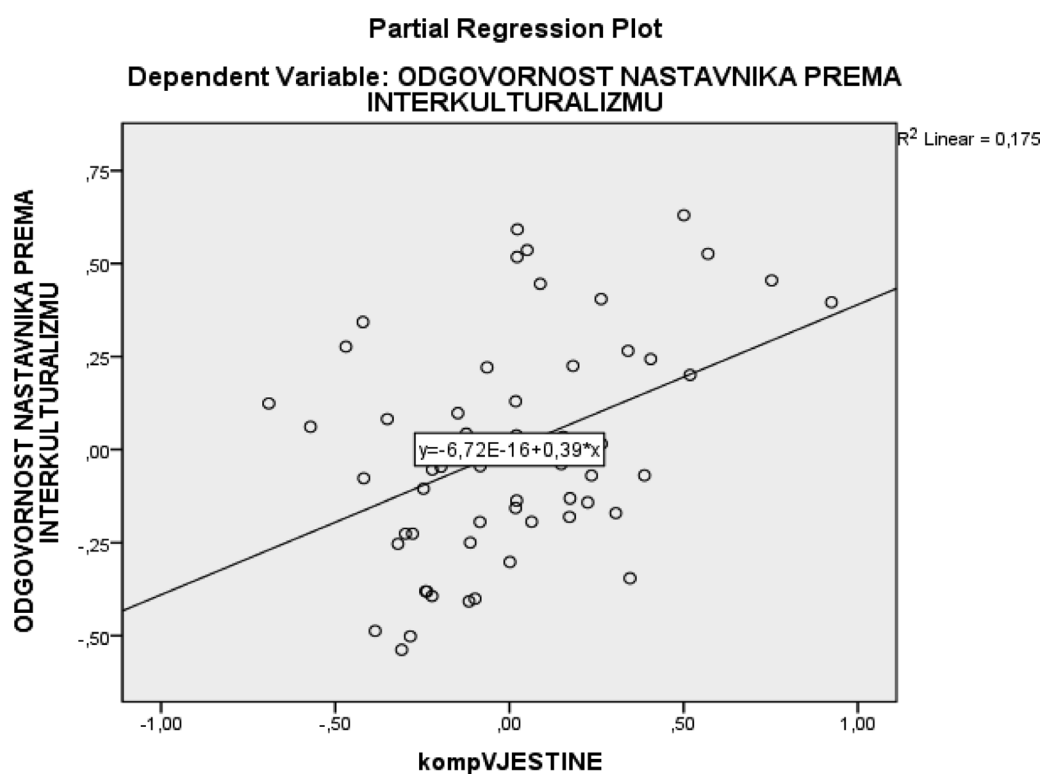
Grafikon br. 22: Part plot (nezavisna varijabla svjesnost u odnosu na zavisnu varijablu odgovornost nastavnika prema interkulturalizmu)



Grafikon br. 23: Part plot (nezavisna varijabla stav u odnosu na zavisnu varijablu odgovornost nastavnika prema interkulturalizmu)



Grafikon br. 24: Part plot (nezavisna varijabla znanje u odnosu na zavisnu varijablu odgovornost nastavnika prema interkulturalizmu)



Grafikon br. 25: Part plot (nezavisna varijabla vještine u odnosu na zavisnu varijablu odgovornost nastavnika prema interkulturalizmu)

Iz grafikona od br. 22 do br. 25 je vidljivo da postoji pozitivna povezanost između prediktorskih kompozitnih varijabli svake zasebno, bez utjecaja ostalih prediktorskih varijabli i kriterijske varijable (odgovornost nastavnika prema interkulturalnim kompetencijama). Iz vrijednosti gradijenta ($y = ax + b$ gdje je b = nagib regresijskog pravca), može se zaključiti o snazi regresijskih modela. Upravo je gradijent / kosina regresijskog pravca pokazatelj jačine prediktivnosti regresijskog modela. Kao što se vidi, gradijent je najveći kod kompozitne varijable / prediktora znanje, što je u skladu s jedinstvenim doprinosom (najvećim u odnosu na druge prediktore).

Tablica br. 70 donosi vrijednosti beta koeficijenta u slučaju da je prediktor znanje isključen iz modela.

Tablica br. 70: Vrijednosti beta koeficijenta isključenjem prediktora znanje

isključene varijable^a

Model	Beta In	t	St. znač.	Parcijalne korelacije	Kolinearnost statistike
					Tolerance
1 komp SVJESNOST	,379 ^b	3,914	,000	,474	,766
komp STAV	,382 ^b	4,591	,000	,533	,960
komp VJEŠTINE	,473 ^b	5,521	,000	,604	,800
2 komp SVJESNOST	,270 ^c	3,214	,002	,407	,711
komp STAV	,211 ^c	2,386	,021	,314	,688
3 komp STAV	,184 ^d	2,229	,030	,298	,680

^a zavisna varijabla: odgovornost nastavnika prema interkulturalnim kompetencijama

^b prediktor u modelu: (konstant), komp ZNANJE

^c prediktor u modelu: (konstant), komp ZNANJE, komp VJEŠTINE

^d prediktor u modelu: (konstant), komp ZNANJE, komp VJEŠTINE, komp SVJESNOST

Iz vrijednosti beta koeficijenta, kad smo isključili prediktor znanje, vidimo da su vještine, svjesnost, stavovi također prediktori odgovornosti nastavnika prema interkulturalnim kompetencijama.

14.2. Procjena interkulturalnih kompetencija vojnih nastavnika

Za uvid u ukupnu razinu interkulturalne kompetencije (četiri kompozitne varijable) korišten je one-sample t-test. Kriterijska vrijednost je 3 (predstavlja neutralnu vrijednost, dok je > 3 niža interkulturalna kompetencija, a < 3 viša, sukladno smjeru skale).

Tablica br. 71: One-sample statistika za kompozitne varijable

	N	Mean	Std. devijacija	Std. pogreška Mean
komp SVJESNOST	59	2,3220	,32952	,04290
komp STAV	60	2,1256	,46173	,05961
komp ZNANJE	59	2,3305	,41579	,05413
komp VJEŠTINE	58	1,7969	,43578	,05722

Tablica br. 72: One-sample test za kompozitne varijable

	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95 % Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
komp SVJESNOST	-15,803	58	,000	-,67797	-,7638	-,5921
komp STAV	-14,670	59	,000	-,87444	-,9937	-,7552
komp ZNANJE	-12,368	58	,000	-,66949	-,7778	-,5611
komp VJEŠTINE	-21,025	57	,000	-1,203070	-1,3176	-1,0885

Iz Tablice br. 72 vidi se da su na svim kompozitnim varijablama vrijednosti statistički značajno niže od kriterijske vrijednosti (*mean difference* s predznakom minus). Niske vrijednosti u gotovo svim kompozitnim varijablama dokazuju da vojni nastavnici ukupno imaju razvijene interkulturalne kompetencije. Također je iz rezultata istraživanja vidljivo da su kompetencije povezane

sa stavovima vojnih nastavnika najniže kod vještina ($MD = -1,20307$). Možemo objasniti time da bi se, u svrhu mijenjanja vještina ispitanika, oni morali učestalo susretati s interkulturalizmom u svojem radu.

14.3. Sudjelovanje nastavnika u operacijama potpore miru kao prediktor odgovornosti nastavnika prema interkulturalizmu

Ispitano je i postoji li razlika između onih ispitanika (vojnih nastavnika) koji su sudjelovali u operacijama potpore miru s obzirom na procjenu interkulturalnih kompetencija. Distribucija dihotomne kategorijalne varijable sudjelovanje u operacijama potpore miru je sljedeća: 40 koji nisu sudjelovali (66,7 %) i 20 koji su sudjelovali (33,3 %). Iz dobivenih podataka vidi se da je samo trećina nastavnika sudjelovala u operacijama potpore miru ili 33 % ispitanih.

Za testiranje je korišten Mann-Whitneyjev U test sume rangova zbog disproporcije subuzoraka koji se uspoređuju. “Taj je test donekle sličan testu homogenih nizova, ali koristi više informacija (tj. koristi rangove, a ne samo podjelu u dvije kategorije) i zato se može smatrati boljim i *snažnijim*. Kao i medijan testom, testom sume rangova testiramo pripadaju li dva uzorka u populaciju s istim medijanom” (Petz, 2004: 327). Rezultati Mann-Whitneyeva U testa prikazani su u Tablici br. 73.

Tablica br. 73: Rezultati Mann-Whitneyjeva U testa kompozitnih varijabli i varijable operacije potpore miru

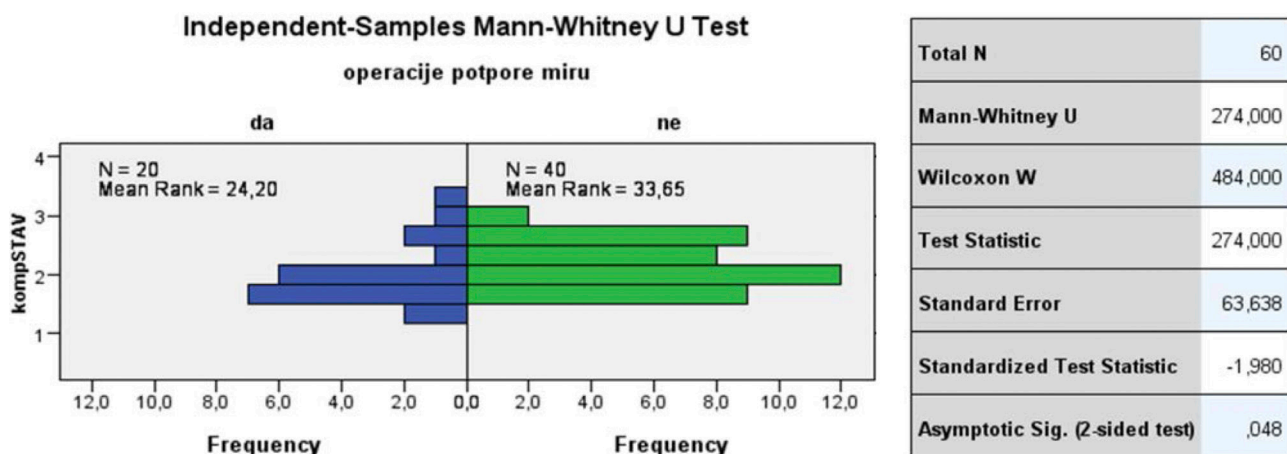
Test Statistik^a

	Kompozit SVJESNOST	Kompozit STAV	Kompozit ZNANJE	Kompozit VJEŠTINE
Mann-Whitney U	373,000	274,000	364,000	291,000
Wilcoxon W	583,000	484,000	574,000	501,000
Z	-,273	-1,980	-,421	-1,458
Stat. znač. (2-tailed)	,785	,048	,674	,145

^a Grouping Variable: operacije potpore miru

Rezultati Mann-Whitneyjeva U testa pokazuju statistički značajnu razliku između onih nastavnika koji su sudjelovali u operacijama potpore miru i onih koji nisu, u kompozitnoj varijabli stav (0,048) kao području interkulturalnih kompetencija.

Visina rangova dana je u Grafikonu br. 26.



Grafikon br. 26: Prosjek rangova kompozitne varijable stav i sudjelovanje u operacijama potpore miru

Za nastavnike koji su sudjelovali u operacijama potpore miru prosjek rangova iznosi 24,20, a za one koji nisu sudjelovali 33,65, sukladno smjeru skale. Dakle, oni vojni nastavnici koji nisu sudjelovali u operacijama potpore miru imaju višu procjenu na kompozitnoj varijabli stav kao području interkulturalnih kompetencija. Sukladno navedenom, zaključujemo da sudjelovanje u operacijama potpore miru nije značajan prediktor za razvoj interkulturalnih kompetencija.

IV. RASPRAVA

15. UNIVARIJATNA ANALIZA FREKVENCIJA I POSTOTKA KOEFICIJENTA KORELACIJE IZMEĐU RAZLIČITIH VARIJABLI

15.1. Polaznici vojnih škola

- S obzirom na razinu časničke izobrazbe koju ispitanici polaze (I., II. i III.), postoji statistički značajna razlika u broju polaznika. Na I. razini časničke izobrazbe je 19,4 % posto polaznika, na II. razini je 22,6 % polaznika, a na III. razini časničke izobrazbe samo je 7,3 % polaznika.
- Postoji statistički značajna razlika među polaznicima I., II., i III. razine časničke izobrazbe vezano uz susret s pojmom interkulturalizma. Ukupno 29 % polaznika Temeljne časničke izobrazbe nikad se nije srela s pojmom interkulturalizma. Najviše polaznika (52,7 %) susrelo se s tim pojmom u srednjoj školi i na fakultetu, a samo 11 % tijekom časničke izobrazbe. Ukupno 24,4 % polaznika Napredne časničke izobrazbe nikad se nije srela s pojmom interkulturalizma (45,3 % polaznika susrelo se u srednjoj školi i na fakultetu, a samo 12 % tijekom časničke izobrazbe). Ukupno 24,4 % polaznika Intergranske zapovjedno-stožerne škole (III. razina časničke izobrazbe) nikad se nije srela s pojmom interkulturalizma, 48,8 % polaznika srela se u srednjoj školi i na fakultetu, a 22 % tijekom časničke izobrazbe. Može se, dakle, zaključiti da su se ispitanici najčešće prvi put sreli s pojmom interkulturalizma u srednjoj školi i na fakultetu. Vidi se također da se interkulturalno obrazovanje nedovoljno provodi u sklopu časničke izobrazbe. Povećanje broja polaznika koji su se sreli s pojmom interkulturalizma tijekom časničke izobrazbe (22 %) na III. razini dogodilo se zato što je 36,6 % njezinih polaznika sudjelovalo u operacijama potpore miru pa su se tijekom priprema za polazak u misiju susreli s tim pojmom.
- Postoji statistički značajna razlika među polaznicima I., II. i III. razine časničke izobrazbe vezano uz sudjelovanje u operacijama potpore miru. Tako je 36,6 % polaznika Intergranske zapovjedno-stožerne škole, 26,4 % polaznika Napredne te 17,2 % polaznika Temeljne časničke izobrazbe sudjelovalo u operacijama potpore miru. To je očekivano jer III. razinu časničke izobrazbe pohađaju časnici s najmanje 15 godina radnog iskustva i činom satnika / poručnika bojnog broda, odnosno bojnika / kapetana korvete, koji su, s obzirom na radno iskustvo, u vojnoj karijeri imali veće mogućnosti i obveze sudjelovati u operacijama potpore miru.

15.2. Vojni nastavnici

- Postoji statistički značajna razlika u spolu nastavnika u vojnim školama. Većina ispitanih nastavnika koji predaju na Temeljnoj i Naprednoj časničkoj izobrazbi te na Intergranskoj zapovjedno-stožernoj školi muškog je spola. Od (N = 60) 51 je nastavnik i devet nastavnica (15 %). Dobiveni su rezultati očekivani jer udio žena među djelatnim vojnim osobama u kategoriji časnica iznosi 14,65 %, što je približno i postotku vojnih nastavnica.
- Postotak nastavnika koji su na vojnim školama proveli više od deset godina iznosi 60,8 % za muškarce i 55,6 % za žene.
- Većina nastavnika ima završenu diplomsku razinu. Zanimljivo je da (u postotcima) 21,6 % vojnih nastavnika i 22,2 % vojnih nastavnica ima završenu poslijediplomsku razinu (magistar znanosti, doktor znanosti).
- Većina vojnih nastavnika završila je Intergransku zapovjedno-stožernu školu (62,7 % muškaraca, 66,7 % žena). To je očekivano jer nastavnici koji su završili Temeljnu časničku izobrazbu mogu predavati samo na toj razini časničke izobrazbe, a nastavnici koji su završili III. razinu časničke izobrazbe mogu predavati na svim analiziranim razinama časničke izobrazbe.
- Postoji statistički značajna razlika između nastavnika i nastavnica koji su se susreli s pojmom interkulturalizma (nastavnici 70,6 %, a nastavnice 44,4 %). Rezultat je očekivan jer je 37,3 % nastavnika sudjelovalo u operacijama potpore miru, za razliku od 11,15 % nastavnica. Interkulturalno poučavanje provodi se na preduputnoj obuci te u NATO-ovim školama. Na navedeno školovanje pretežno idu perspektivni časnici koji su se prijavili za sudjelovanje u operacijama potpore miru te imaju veliko iskustvo u upravljanju i vođenju. Oni se tijekom priprema za zadaće susreću s interkulturalizmom.

16. DEMOKRATSKE VRIJEDNOSTI DRUŠTVA

Politička kultura polaznika vojnih škola ispitana je procjenom stupnja prihvatanja nekih karakterističnih vrijednosti europske demokracije. Za ispitivanje nezavisnih varijabli sastavljena su pitanja koja pokazuju sociodemografske podatke: spol, razinu časničke izobrazbe, sudjelovanje u operacijama potpore miru, susretanje s pojmom interkulturalizma i pohađanje vojnih škola u inozemstvu. Zavisne varijable demokratske vrijednosti društva ispitane su s pomoću devetnaest čestica koje razrađuju određena građanska, politička, socijalna, kulturna, gospodarska prava svakog građanina bez obzira na spol, vjeru, jezik, rasu, politička uvjerenja ili podrijetlo, i to s pomoću 5-stupanjske ordinalne Likertove skale s vrijednostima: 1 – u potpunosti se slažem; 2 – uglavnom se slažem; 3 – ne znam, nisam o tome razmišljao; 4 – uglavnom se ne slažem; 5 – u potpunosti se ne slažem.

Demokratske vrijednosti društva sa stajališta zakona i životnog standarda

Demokratske vrijednosti sa stajališta zakona i životnog standarda podijeljene su na dva faktora. Prvi je imenovan **pravo društvo sa stajališta zakona i životnog standarda**. Polaznici vojnih škola najvišu procjenu društva sa stajališta zakona i životnog standarda daju onom gdje je životni standard visok. Najmanju su procjenu dali onom u kojem se najveći dio imovine nalazi u privatnim rukama i gdje se građani opredjeljuju između najmanje dvije stranke. **Možemo vidjeti da polaznici vojnih škola smatraju da je dobro demokratsko društvo ono gdje je životni standard visok i gdje postoji vladavina zakona, a ne pojedinaca.** Ispitanici ne smatraju da je demokratsko društvo ono u kojem se najveći dio imovine nalazi u privatnim rukama, što se može protumačiti neugodnim iskustvom privatizacije u našem društvu. Odmah iza toga najniže je procijenjeno da je pravo društvo ono u kojem se građani opredjeljuju između najmanje dvije stranke. Zanimljivo je da kod tih tvrdnji nema bitnih razlika među razinama polaznika vojnih škola.

Drugi je faktor imenovan **pravo društvo sa stajališta prihvatanja vrijednosti europske građanske demokracije**. Polaznici vojnih škola smatraju da je dobro demokratsko društvo ono gdje postoje višestruki izvori informacija. To se može protumačiti i time što im kao vojnicima/časnicima o posjedovanju prave informacije ovisi provedba dobivene zadaće ili ostvarenje višeg cilja. Neprihvatanje da je demokratsko društvo ono u kojem postoje interesne skupine može se naći u tome što pripadnici Oružanih snaga Republike Hrvatske sukladno Zakonu o službi u Oružanim snagama Republike Hrvatske ne smiju biti organizirani u sindikate ni biti članovi političke stranke. Kod svih polaznika vojnih škola nema značajnih razlika, svi su procijenili pravo društvo jednakim

tvrdnjama. Nešto malo daju prednost višestrukim izvorima informacija (u odnosu na održavanje izbora i prava političkih vođa da se natječu za glasove birača).

Demokratske vrijednosti društva u odnosu na prava manjina i ljudske slobode

Demokratske vrijednosti društva u odnosu na prava manjina i ljudske slobode podijeljene su na dva faktora. Prvi faktor imenovan je kao **pravo društvo u odnosu na prava manjina i ljudske slobode prema pripadnicima različitih naroda, vjera, ukusa, ideologija i moralnih načela**. Ispitanici su procijenili da je za pravo društvo najmanje bitno da je to ono gdje zajednički mogu živjeti ljudi različitih moralnih načela. Prema dobivenim rezultatima, ne smatraju moral nečim što može utjecati na dobro demokratsko društvo. Ispitanici iz svih škola smatraju da je pravo demokratsko društvo ono gdje zajednički mogu živjeti ljudi različitih ukusa (AS = 1,55). Iz dobivenih visokih aritmetičkih sredina za tvrdnje: gdje mogu zajednički živjeti pripadnici različitih naroda (AS = 1,67); gdje mogu zajednički živjeti pripadnici različitih vjera (AS = 1,62); gdje mogu zajednički živjeti ljudi različitih ukusa (AS = 1,55) i gdje mogu zajednički živjeti pripadnici različitih ideologija (AS = 1,66), **možemo zaključiti da ispitanici imaju značajne predispozicije za interkulturalizam**. Zamjetna je mala razlika u procjeni što se tiče zajedničkog življenja pripadnika različitih naroda, vjera i ideologija.

Drugi faktor imenovan je **pravo društvo u odnosu na prihvaćanje temeljnih ljudskih sloboda**. Iz dobivenih rezultata razvidno je da ispitanici razumiju temeljna demokratska načela i vrijednosti (npr. sloboda izražavanja, pravo na glasovanje, dostupnost javnih službi), ali i da je njihovo znanje općenito. Stoga im je potrebno omogućiti stjecanje sustavnih znanja i kompetencija o demokratskim slobodama i samoj demokraciji. **Ispitanici najvišu procjenu društva u odnosu na stajalište prihvaćanja temeljnih ljudskih sloboda daju onom društvu u kojem postoji pravo glasovanja.**

Zanimljivo je da kod tvrdnji nema bitnih razlika među razinama polaznika vojnih škola. Svi ispitanici procijenili su pravo društvo jednakim tvrdnjama. Polaznici svih škola procijenili su da za pravo društvo nije bitna regionalna autonomija.

Analiza aritmetičkih sredina odgovora pokazuje da polaznici vojnih škola imaju iznimno afirmativan stav prema europskoj demokraciji te da dobiveni rezultati pokazuju visok stupanj slaganja s demokratskim vrijednostima. Sukladno dobivenim rezultatima, možemo tvrditi da kod polaznika vojnih škola postoji značajan stupanj tolerancije i spremnosti za uključenje i sudjelovanje u demokratskom društvu.

17. PREDRASUDE ISPITANIKA PREMA NACIONALNIM I ETNIČKIM SKUPINAMA

Kako bi se utvrdilo razlikuju li se pozitivni i negativni stereotipi i kako bi se dobila potpunija slika o predrasudama pripadnika vojnih škola u odnosu na pripadnike različitih nacionalnih i etničkih skupina i sam odnos prema vlastitoj naciji, ispitane su njihove predrasude prema tim skupinama. **Od obuhvaćenih varijabli – mogućih izvora razlika, u prosječnoj čestini doživljavanja pozitivnih i negativnih stereotipa uočene su značajne razlike prema nekim nacionalnim i etničkim skupinama.**

Kod određivanja stereotipa ispitanicima je ponuđena skala od osam karakterističnih obilježja (stereotipa) o pojedinoj nacionalnoj i etničkoj skupini. Stereotipi su prikazani bez prepoznatljive podjele na pozitivna i negativna obilježja. Navedena obilježja nisu bila naznačena niti posebno odvojena. Svaki je ispitanik mogao odrediti stupanj prihvatanja predrasude na skali od 1 – slažem se, 2 – ne znam, nisam o tome razmišljao i 3 – ne slažem se, odnosno izjasniti se slaže li se s navedenom predrasudom, da ne zna i nije o njoj razmišljao ili se s njom ne slaže. Ispitanici su trebali staviti znak (+) u svaki stupac kad se slažu s tvrdnjom, i to za svaku posebno.

Pozitivne stereotipe o nacionalnim i etničkim skupinama polaznici svih razina časničke izobrazbe procijenili su vrlo visoko (AS = 1,09 do AS = 2,01). Kod odgovora nema većih odstupanja po razinama izobrazbe, tj. jednako su procijenili stereotipe za navedene nacionalne i etničke skupine. Jedino su za nacionalnu skupinu Srbi u svim školama dobiveni različiti rezultati. Polaznici Temeljne časničke izobrazbe procijenili su da su Srbi ponosan narod (AS = 1,53), Napredne časničke izobrazbe da su Srbi složan narod (AS = 1,49), a Intergranske zapovjedno-stožerne škole da su Srbi gostoljubiv narod (AS = 1,37).

Tvrdnja Nijemci su radišni na Temeljnoj časničkoj izobrazbi procijenjena je visoko (AS = 1,27), na Naprednoj časničkoj izobrazbi također visoko (AS = 1,19). Polaznici Intergranske zapovjedno-stožerne škole tvrdnju Nijemci su točni procijenili su vrlo visoko (AS = 1,09). Vidi se da je najviše procijenjena pozitivna tvrdnja Nijemci su točni (AS = 1,09), a najniže pozitivna tvrdnja Crnogorci su muževni (AS = 2,01). Razvidno je da su svi rezultati bili s vrlo visokom procjenom pozitivnih stereotipa, osim kod Crnogoraca. Pozitivna tvrdnja Crnogorci su dosljedni na Temeljnoj časničkoj izobrazbi procijenjena je nisko (AS = 1,88), na Naprednoj časničkoj izobrazbi tvrdnja Crnogorci su muževni procijenjena je također nisko (AS = 2,01), a polaznici Intergranske zapovjedno-stožerne škole tvrdnju Crnogorci su dosljedni procijenili su također nisko (AS = 1,91).

Pretpostavljamo da je to stoga što su navedeni stereotipi prepoznati kao karakteristični za određene nacionalne i etničke skupine.

Negativne stereotipe o nacionalnim i etničkim skupinama polaznici svih razina časničke izobrazbe procijenili su s različitom vrijednosti, od najviše (AS = 1,29) do najniže (AS = 2,21). Nema većih odstupanja po razinama časničke izobrazbe. Polaznici Temeljne časničke izobrazbe, Napredne časničke izobrazbe te Intergranske zapovjedno-stožerne škole jednako su procijenili negativne stereotipe za navedene skupine. Neki su negativni stereotipi visoko procijenjeni, kao tvrdnja Nijemci su proračunati (AS = 1,29), Talijani su bučni (AS = 1,32) i Britanci su formalisti (AS = 1,37). Visoke procjene za spomenute negativne stereotipe mogu se protumačiti time da su ti stereotipi uobičajeni i nisu toliko uvredljivi. Najmanje procjene za negativne stereotipe dobivene su za sljedeće tvrdnje: Bošnjaci su prevrtljivi (AS = 2,05), Mađari su nepouzđani (AS = 2,21), Amerikanci su površni (AS = 2,05). Navedeno se može tumačiti time da su izdvojeni stereotipi dosta neugodni i uvredljivi.

Iz dobivenih se rezultata vidi da su polaznici vojnih škola procijenili negativne stereotipe prema nacionalnim i etničkim skupinama s vrlo niskim procjenama. Možemo zaključiti da je to zbog toga što su navedeni stereotipi prepoznati kao karakteristični za određene nacionalne i etničke skupine. Primjećuje se da su ispitanici negativne stereotipe o Srbima i Romima dosta visoko procijenili: Romi su svadljivi (AS = 1,49) i Srbi su prevrtljivi (AS = 1,57). Navedene procjene je moguće objasniti uključenosti određenih skupina u ratna zbivanja, stereotipnim određenjima romske populacije i činjenicom da se časnici u radu rijetko susreću s navedenim nacionalnim i etničkim skupinama te su o njima prihvatili ustaljene stereotipe.

18. PREDRASUDE ISPITANIK A PREMA SPOLU

Kako bi se utvrdilo razlikuju li se pozitivni i negativni stereotipi te steklo potpuniju sliku o predrasudama pripadnika vojnih škola vezano uz odnos prema suprotnom spolu i odnos prema vlastitom spolu, ti su stereotipi ispitani. Od obuhvaćenih varijabli odnosno mogućih izvora razlika, u prosječnoj čestini doživljavanja pozitivnih i negativnih stereotipa uočene su značajne razlike.

Kod određivanja stereotipa ispitanicima je ponuđena skala od osam karakterističnih obilježja (stereotipa) o pojedinoj rodnoj skupini. Stereotipi su prikazani bez prepoznatljive podjele na pozitivna i negativna obilježja. Navedena obilježja nisu bila naznačena niti posebno odvojena. Svaki ispitanik mogao je odrediti stupanj prihvaćanja predrasude na skali od 1 – slažem se; 2 – ne znam, nisam o tome razmišljao i 3 – ne slažem se, odnosno izjasniti se slaže li se s navedenom predrasudom, da ne zna i nije o njoj razmišljao ili se s njom ne slaže. Ispitanici su trebali staviti znak (+) u svaki stupac kad se slažu s tvrdnjom, i to za svaku tvrdnju posebno.

Pozitivne spolne stereotipe o ženskom spolu polaznici svih razina časničke izobrazbe procijenili su s visokom procjenom ($AS = 1,37$ do $AS = 1,91$). Kod svih ispitanika nema većih odstupanja po razinama izobrazbe. Polaznici svih razina pozitivne rodne stereotipe o muškom spolu procijenili su s visokom procjenom ($AS = 1,58$ do $AS = 1,94$), ali ipak nešto manjom nego o ženskom spolu. Kao pozitivni spolni stereotip kod žena najviše je procijenjen Žene su nježne ($AS = 1,37$), a kod muškaraca Muškarci su energični ($AS = 1,58$).

Da bi se dobila jasnija slika spolnih stereotipa, posebno su deskriptivno obrađeni najpozitivniji stereotipi o muškarcima i ženama.

Za pozitivni spolni stereotip Muškarci su energični 109 ispitanika (58,3 %) složilo se s navedenom tvrdnjom, 40 ispitanika (21,4 %) nije o njoj razmišljalo i samo 33 ispitanika (17,6 %) nije se složilo s njom. Analiziraju li se procjene ispitanika prema spolu, možemo primijetiti da se 39,4 % ispitanica složilo s navedenom tvrdnjom, 27,3 % ne zna, odnosno nije o tome razmišljalo i 30,3 % ne slaže se. Vidi se da je distribucija odgovora podjednaka te da dobiveni odgovori nisu veći od 39,4 %. Isto tako, 62,3 % ispitanika složilo se s navedenom tvrdnjom, 20,1 % ispitanika ne zna i nije o tome razmišljalo, a 14,9 % ne slaže se s navedenom tvrdnjom.

Deskriptivna statistika stereotipa prema spolu polaznika vojnih škola pokazuje da je najviše procijenjen ženski spolni stereotip Žene su nježne čija je aritmetička sredina $AS = 1,37$. Za pozitivni spolni stereotip Žene su nježne 63,6 % ispitanica složilo se s navedenom tvrdnjom, 27,3 % ne zna, nije o tome razmišljalo i 6,1 % ne slaže se s navedenom tvrdnjom. Samo dvije ispitanice

izjasnile su se da se ne slažu s navedenom tvrdnjom. Isto tako, 72,1 % ispitanika složilo se s navedenom tvrdnjom, 14,3 % ispitanika ne zna i nije o tome razmišljalo, a 10,4 % ispitanika ne slaže se s navedenom tvrdnjom. Pozitivni spolni stereotip Žene su nježne vrlo dobro je prihvaćen i od muškog i od ženskog spola.

Pozitivni spolni stereotipi bilo za muški ili ženski spol procijenjeni su s visokom procjenom.

Negativni spolni stereotip kod žena je Žene su podložne (AS = 2,01), a kod muškaraca je Muškarci su grubijani (AS = 2,40). Iz dobivenih aritmetičkih sredina spolnih stereotipa vidi se da su spolni stereotipi za muškarce procijenjeni s nižim vrijednostima i za pozitivni (AS= 1,75) i za negativni (AS = 2,4). Rezultat možemo tumačiti time da je 85 % ispitanika muškog spola pa je to utjecalo na niske procjene spolnih stereotipa za muškarce.

Da bi se dobila jasnija slika o negativnim spolnim stereotipima, posebno su deskriptivno obrađeni negativni spolni stereotipi o muškarcima i ženama.

Za negativni spolni stereotip Žene su podložne 56 ispitanika (29,9 %) složilo se s navedenom tvrdnjom, 68 ispitanika (36,4 %) nije o njoj razmišljalo i 58 ispitanika (31 %) nije se složilo. Analiziraju li se procjene ispitanika prema spolu, razvidno je da se 27,3 % ispitanica složilo s navedenom tvrdnjom, 36,4 % ne zna ili nije o tome razmišljalo i 36,4 % ne slaže se s navedenom tvrdnjom. Isto tako, 30,5 % ispitanika složilo se s navedenom tvrdnjom, 36,4 % ne zna ili nije o tome razmišljalo, a 29,9 % ne slaže se s navedenom tvrdnjom. Distribucija odgovora podjednaka je te dobiveni odgovori bilo muških ili ženskih ispitanika ne prelaze 36,4 %.

Za negativni spolni stereotip Muškarci su grubijani 28 ispitanika (15 %) složilo se s navedenom tvrdnjom, 53 ispitanika (28,3 %) nije o njoj razmišljalo, a 101 ispitanik (54 %) nije se složio. Analiziraju li se procjene ispitanika prema spolu, možemo primijetiti da se 9,1 % ispitanica složilo, 30,3 % ne zna ili nije o tome razmišljalo i 57,6 % ne slaže se s navedenom tvrdnjom. Isto tako, 16,2 % ispitanika složilo se, 27,9 % ne zna ili nije o tome razmišljalo, a 53,2 % ne slaže se s navedenom tvrdnjom.

Negativni spolni stereotipi bilo za muški ili ženski spol procijenjeni su s niskom procjenom. Najviše procijenjen negativni spolni stereotip za žene je Žene su brbljave (AS = 1,70), a za muškarce Muškarci su nagli (AS = 1,78).

Promotri li se prikaz frekvencije negativnog rodnog stereotipa Žene su brbljave, možemo primijetiti da se 103 ispitanika (55,1 %) slaže, 29 ispitanika (15,5 %) ne zna ili nije o tome razmišljalo i 49 ispitanika (26,2 %) ne slaže se s navedenim spolnim stereotipom. Dobiveni odgovori uspoređeni su prema spolu. Ispitanice se slažu s navedenom tvrdnjom u 42,4 %, a ispitanici s visokih 57 %. Možemo primijetiti da odgovor na navedeni negativni spolni stereotip 18,2 %

ispitanica ne zna i nije o tome razmišljalo, kao i 14,9 % ispitanika. Tako visoki postotci dobiveni za navedeni negativni spolni stereotip mogu se tumačiti time da većina ispitanika ne smatra tu vrstu rodnog stereotipa negativnom pa su zato odgovori slažem se s tom tvrdnjom 55,1 %.

Iz prikaza frekvencije negativnog rodnog stereotipa Muškarci su nagli vidi se da se 87 ispitanika (46,5 %) s tim slaže, 48 ispitanika (25,7 %) ne zna ili nije o tome razmišljalo i 47 ispitanika (25,1 %) ne slaže se s navedenim spolnim stereotipom. Dobiveni odgovori uspoređeni su prema spolu. Ispitanice se slažu s navedenom tvrdnjom u 30,3 %, a ispitanici u 50 %. Možemo vidjeti da odgovor na navedeni negativni spolni stereotip 27,3 % ispitanica ne zna i nije o tome razmišljalo, kao i 25,3 % ispitanika. S navedenom se tvrdnjom ne slaže 42,4 % ispitanica i 21,4 % ispitanika. Tako visoke postotke za navedeni negativni spolni stereotip možemo tumačiti time da većina muškaraca ne smatra tu vrstu rodnog stereotipa negativnom, ali žene je smatraju, pa su zato odgovori kod žena da se slažu samo 30,3 %.

Možemo zaključiti da, što se tiče spolnih stereotipa koji mogu biti pozitivni i negativni, postoje znatne razlike u samoj visini procjene između muškog i ženskog spola. Pozitivni spolni stereotipi procijenjeni s visokom razinom jesu Žene su nježne s čak 70 % i Muškarci su energični s 58,3 %. Daljnjom obradom dobivenih rezultata pokazalo se da su kod žena niže razine odgovora za pozitivni spolni stereotip Žene su nježne 63,6 % i Muškarci su energični 39,4 %. Nasuprot tomu, muškarci su dosta visoko odgovorili na Žene su nježne 72,1 % i Muškarci su energični 62,3 %. Rezultat možemo tumačiti time da se ispitanice nisu željele jasno izjasniti jer su njihovi odgovori pod ne znam, nisam o tome razmišljala, za oba rodna stereotipa 27,3 %.

19. PRIHVAĆANJE NEKIH ELEMENATA KULTURE NACIONALNIH I ETNIČKIH SKUPINA

Iz rezultata dobivenih deskriptivnom statistikom iščitava se da su polaznici svih triju razina časničke izobrazbe zapravo indiferentni ($AS = 0,7096$) prema nekim elementima kulture kao što je poznavanje jezika, umjetnosti, povijesti te običaja nacionalnih i etničkih skupina.

Prihvaćanje jezika kao elementa kulture pojedinih nacionalnih i etničkih skupina

Sve su tri skupine ispitanika najveći interes pokazale za vlastiti jezik.

Iz dobivenih podataka razvidno je da su, osim prema vlastitom jeziku, polaznici najveći interes pokazali za jezik Amerikanaca i Britanaca, tj. engleski jezik. Engleski je, uz francuski jezik, službeni jezik Organizacije Sjevernoatlantskog ugovora. Pripadnici Oružanih snaga Republike Hrvatske moraju steći, održavati i usavršavati razinu znanja stranog jezika i za napredovanje u službi moraju imati određenu razinu znanja (sukladno Zakonu o službi u Oružanim snagama Republike Hrvatske, Narodne novine, br. 73/13, 75/15, 50/16).

Dosta su visoko pozicionirani njemački, talijanski i bošnjački jezik. Možemo vidjeti da je najmanji interes ispitanika za poznavanje romskog i albanskog jezika. To tumačimo činjenicom da časnici Oružanih snaga Republike Hrvatske rijetko imaju mogućnosti sresti pripadnike romske zajednice u svojem poslu jer je vrlo mali postotak Roma koji su pripadnici OSRH. Pripadnike iz Republike Albanije, koja je članica Organizacije Sjevernoatlantskog ugovora, imaju mogućnost sresti u združenim zapovjedništvima u misijama ili vojnim vježbama, gdje u komunikaciji koriste kao službeni jezik engleski. (V. bilješku br. 4, op. autora.)

Jednosmjerna analiza varijance pokazala je da se subuzorci (razina postignute časničke izobrazbe) razlikuju na varijablama zainteresiranosti za jezik Albanaca i Crnogoraca. Dakle, ispitanici koji imaju završenu Naprednu časničku izobrazbu imaju višu razinu poznavanja jezika Crnogoraca i Albanaca, odnosno višu razinu prihvaćanja navedene dimenzije interkulturalizma. Dobivene rezultate jednosmjerne analize varijance možemo objasniti time da su časnici koji imaju završenu Naprednu časničku izobrazbu za vrijeme ispitivanja (2013./2014.) bili polaznici Intergranske zapovjedno-stožerne škole koju su te godine pohađali i časnik iz Albanije i časnik iz Crne Gore pa su stoga pokazali veću zainteresiranost za ta dva jezika. Sukladno navedenom, ne postoji statistički

značajna razlika između postignute razine časničke izobrazbe i razine poznavanja jezika nacionalnih i etničkih skupina. **Sukladno tomu, može se zaključiti da vojna izobrazba ne utječe na zainteresiranost polaznika vojnih škola za jezik kao pokazatelj interkulturalizma.**

Možemo očekivati da će se polaznici vojnih škola u budućnosti u svojem radu služiti s više stranih jezika (engleski, njemački, talijanski, francuski...) i tako razvijati kompetencije potrebne za kvalitetnog časnika.

Prihvatanje umjetnosti kao elementa kulture pojedinih nacionalnih i etničkih skupina

Sve su tri skupine ispitanika najveći interes pokazale za vlastitu kulturu. Visok su interes pokazale i za poznavanje umjetnosti Nijemaca, Talijana i Židova.

Ispitanici su najmanji interes pokazali za poznavanje kulture Albanaca i Roma, što se također podudara s malim interesom za njihove jezike. Zanimljiv je podatak da su ispitanici svih triju razina časničke izobrazbe pokazali jednak interes za kulturu Slovenaca i Srba.

Jednosmjerna analiza varijance pokazala je kako postoji statistički značajna razlika između subuzoraka na varijablama vezanim uz poznavanje umjetnosti određenih etničkih skupina: zainteresiranost za umjetnost Albanaca, umjetnost Roma i umjetnost Šveđana. Polaznici vojnih škola koji imaju temeljnu vojnu izobrazbu (polaznici Napredne časničke izobrazbe), procijenili su višu razinu poznavanja umjetnosti Albanaca, Roma i Šveđana od svojih kolega koji uopće nemaju vojnu izobrazbu (Temeljna časnička izobrazba) ili imaju Naprednu časničku izobrazbu (Intergranska zapovjedno-stožerna škola). Do povećanog interesa za umjetnost navedenih naroda došlo je vjerojatno stoga što su im općenito podatci o navedenim kulturama slabije dostupni i samim tim pobuđuju povećanu znatiželju i potrebu za proširenjem znanja.

Rezultati Schefféova testa determinirane su statistički značajne razlike između navedenih subuzoraka i to kod zainteresiranosti za umjetnost Albanaca između ispitanika koji nemaju nijednu razinu vojne izobrazbe (polaznici Temeljne časničke izobrazbe) i onih koji su je završili. Iz razlika aritmetičkih sredina (*mean difference*) vidi se da polaznici sa završenom Temeljnom časničkom izobrazbom imaju višu razinu poznavanja umjetnosti Albanaca. **Time se djelomično potvrđuje da postoji statistički značajna razlika između postignute razine časničke izobrazbe i razine poznavanja umjetnosti nacionalnih i etničkih skupina. Sukladno tomu, može se zaključiti da vojna izobrazba ipak dijelom utječe na zainteresiranost polaznika vojnih škola za umjetnost**

kao pokazatelj interkulturalizma. Razvidno je da neki predmeti na Temeljnoj časničkoj izobrazbi razvijaju interkulturalizam.

Prihvaćanje povijesti kao elementa kulture pojedinih nacionalnih i etničkih skupina

Sve tri skupine ispitanika najveći su interes pokazale za vlastitu povijest. Dio hrvatske povijesti niz je godina, do uspostave samostalne Republike Hrvatske, bio zanemaren i tek se od i nakon Domovinskog rata počeo sustavno proučavati i predstavljati, čime su ispravljene povijesne nepravde koje su bile plod velikosrpske politike. Ispitanici su pokazali visok interes za povijest Nijemaca, Britanaca i Amerikanaca, što možemo objasniti time da se u vojnim školama proučavaju vojne operacije iz Prvog i Drugog svjetskog rata, kao i poslijeratne operacije: Falklandski rat (Britanci), Vijetnam i *Pustinjska oluja* (Amerikanci). Visok interes za poznavanje povijesti Nijemaca, Britanaca i Amerikanaca može se povezati i s visokim interesom za poznavanje njihovih jezika i umjetnosti.

Najmanji interes ispitanika pokazan je za povijest Roma, Slovenaca i Šveđana. Važno je spomenuti da se na spomenutim razinama vojne izobrazbe uopće ne izučava povijest navedenih naroda.

Pokušalo se utvrditi postoji li statistički značajna razlika između postignute razine časničke izobrazbe i razine poznavanja povijesti nacionalnih i etničkih skupina. Za testiranje nije korištena ANOVA jer na nekim varijablama homogenost varijance nije ispunjena. Zbog toga su paralelno korišteni robusni testovi za testiranje razlika aritmetičkih sredina u slučaju kad varijance nisu homogene, i to Welchov i Brown-Forsytheov. **Rezultati Welchovih i Brown-Forsytheovih testova pokazali su da ne postoji statistički značajna razlika između postignute razine časničke izobrazbe i razine poznavanja povijesti nacionalnih i etničkih skupina.**

Prihvaćanje običaja kao elementa kulture pojedinih nacionalnih i etničkih skupina

Kad je riječ o običajima, kod svih je triju skupina ispitanika najveći interes pokazan za običaje vlastite kulture. Nadalje, pokazali su visok interes za običaje Nijemaca i Britanaca, što se može povezati s visokim interesom za poznavanje njihovih drugih kulturnih obilježja i s poučavanjem koje se provodi u vojnim školama. Obrađuju se vojne teme kao što su provedbe vojnih kampanja,

operacija i bitaka koje se odnose na Prvi i Drugi svjetski rat, a u kojima su važne uloge imale Njemačka i Velika Britanija.

Ispitanici su pokazali najmanju zainteresiranost za običaje Roma, a mala je i zainteresiranost za običaje Albanaca i Švedana.

Pretpostavljeno je da postoji statistički značajna razlika između postignute razine časničke izobrazbe i razine zainteresiranosti za običaje nacionalnih i etničkih skupina. Budući da na svim varijablama nije zadovoljena homogenost varijanci za testiranje odnosa postignute razine časničke izobrazbe i razine zainteresiranosti za običaje nacionalnih i etničkih skupina, korišteni su paralelno robusni Welchov i Brown-Forsytheov test. **Navedeni testovi pokazali su da vojna izobrazba nema velik utjecaj na razvijanje zainteresiranosti za običaje nacionalnih i etničkih skupina.**

Prihvatanje postulata i običaja vjere kao elementa kulture pojedinih nacionalnih i etničkih skupina

Ispitanici svih triju razina najveći su interes pokazali za postulate i običaje katoličke vjere, a najmanji za postulate i običaje protestantske vjere. Možemo protumačiti time da se časnici rijetko mogu sresti s kolegama protestantske vjere, a nečiju je vjersku pripadnost teško i saznati jer raspi-tivanje o tome nije kulturno.

Budući da preduvjet o homogenosti varijanci koje se uspoređuju nije na svim varijablama ispunjen, nije se mogla koristiti ANOVA za testiranje razlika subuzoraka na zavisnim varijablama, nego su paralelno korišteni robusni testovi: Welchov i Brown-Forsytheov. **Navedeni testovi nisu pokazali da je stupanj stečene časničke izobrazbe diskriminator procjena sljedećih interkul-turalnih područja: poznavanje povijesti, običaja te postulata i običaja vjera. No, kod navede-nih subuzoraka (razina stečene časničke izobrazbe) potvrđene su statistički značajne razlike u procjeni razine poznavanja jezika i umjetnosti (na svega nekoliko čestica) kao interkultu-ralnih dimenzija.**

20. SOCIJALNA DISTANCA PREMA PRIPADNICIMA NACIONALNIH I ETNIČKIH SKUPINA

Iskazivanje predrasuda (socijalne distance) prema pripadnicima nacionalnih skupina

Iskazivanje predrasuda ispitivano je provedbom anketnog upitnika (prilagođenog potrebama istraživanja s Hofstedeovim modelom analize nacionalne kulture, adaptiranim prema upitniku korištenom u okviru projekta Školski kurikulum i obilježja hrvatske nacionalne kulture pri Zavodu za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 1993). Za testiranje socijalne distance korišten je one-sample t-test. Skala socijalne bliskosti (distance) kodirana je tako da je za svakog ispitanika određeno kvantificirano obilježje s obzirom na najvišu razinu 1 – da se protjera iz RH, 2 – da bude samo posjetitelj, 3 – da bude građanin RH, 4 – da bude polaznik obrazovanja, 5 – da bude susjed, 6 – da bude prijatelj i, najnižu skalu socijalne distance 7 – usko srodstvo sklapanjem braka.

To je bilo potrebno zato što je spomenuta skala socijalne distance nominalna dihotomna varijabla. Tako, npr., ako je ispitanik za pripadnika pojedine etničke skupine označio da bi dopustio da mu bude susjed (ali ne da bude prijatelj/6, ili usko srodstvo sklapanjem braka/7) tad je to obilježje kvantificirano s 5. Kvantificirano obilježje 5 podrazumijeva i obilježja od 6 i 7 jer je to viša bliskost. Dakle, viša vrijednost diskontinuirane (diskretne) varijable zapravo znači višu bliskost, odnosno manju socijalnu distancu.

U istraživanju su mjereni stupnjevi bliskosti odnosno stupnjevi socijalne distance prema 14 nacionalnih i etničkih skupina: Albancima, Amerikancima, Britancima, Bošnjacima, Crnogorcima, Hrvatima, Mađarima, Nijemcima, Romima, Slovencima, Srbima, Šveđanima, Talijanima i Židovima.

Najveću socijalnu bliskost ispitanici su iskazali prema Hrvatima. Od drugih etničkih i nacionalnih skupina ispitanici su najveću bliskost iskazali prema Nijemcima, Šveđanima i Amerikancima. Riječ je dakle, o zemljama koji su među najrazvijenijim zemljama svijeta. Ako se uzme u razmatranje bliskost prema različitim nacionalnim skupinama s obzirom na kategoriju da ga se protjera iz RH, ispitanici su pokazali najveću distancu prema Romima i Srbima. Distanca prema Srbima može se protumačiti time da su od završetka Domovinskog rata do provođenja ankete prošla nepuna dva desetljeća i još uvijek nisu zacijelile rane koje je pretrpio hrvatski narod. Mora se imati na umu da se još uvijek u Oružanim snagama Republike Hrvatske nalaze časnici koji su dragovoljci Domovinskog rata, tj. neposredno su sudjelovali u oslobađanju teritorija Republike Hrvatske. Istaknuli bi još neke čimbenike: nedostatan kontakt s pripadnicima romske nacionalne

manjine, postojanje predrasuda prema Romima i Srbima te neznatna zastupljenost kulture i povijesti Roma i Srba u vojnim školama. Zanimljivo je da većina etničkih skupina ima kvantificirano obilježje 1, tj. da su neki ispitanici izrazili najveću razinu socijalne distance; čak i za Hrvate.

U sklopu inferencijalne statistike za testiranje socijalne distance korišten je one-sample t-test. Iako iz deskriptivne statistike možemo iščitati da je visoka razina socijalne bliskosti prema etničkim skupinama, zanimljivo je ispitati postoje li ipak razine socijalne distance prema nekima od njih. Iz rezultata one-sample t-testa vidi se da ispitanici s Romima, Srbima, Albancima, Židovima i Crnogorcima ne bi bili prijatelji, a s Hrvatima i Nijemcima bili bi više od prijatelja. **Dakle, iako je općenito socijalna distanca polaznika vojnih škola niska, ipak postoje određene predrasude prema pripadnicima pojedinih nacionalnih i etničkih skupina.**

Iskazivanje predrasuda (socijalne distance) prema pripadnicima vjerskih zajednica

Predrasude ispitanika prema pripadnicima pojedinih vjerskih zajednica iskazane su kategorijom socijalne distance od stupnja bliskosti do udaljenosti. Socijalna distanca ispitivana je provedbom anketnog upitnika (prilagođenog potrebama istraživanja s Hofstedeovim modelom analize nacionalne kulture, adaptiranim prema upitniku korištenom u okviru projekta Školski kurikulum i obilježja hrvatske nacionalne kulture pri Zavodu za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 1993).

Socijalna distanca ispitana je prema ovim vjerskim zajednicama: katolicima, muslimanima, pravoslavicima, židovima, protestantima, ateistima i agnosticima. Ispitanici osim prema katolicima najveću bliskost pokazuju prema ateistima, protestantima i agnosticima. Nasuprot tomu, najveću su distancu prikazali prema pravoslavicima i muslimanima. To bi se moglo objasniti s jedne strane još uvijek utjecajem Domovinskog rata, a s druge islamističkim napadima širom svijeta.

Iz dobivenih podataka razvidno je da je razlika između bliskosti prema vjerskim zajednicama mala, ali ipak zamjetljiva.

One-sample t-test pokazao je da bi ispitanici samo s katolicima bili više od prijatelja, a s muslimanima, pravoslavicima, protestantima, židovima, agnosticima i drugima manje od prijatelja. Dobiveni rezultati ukazuju na relativizam u stavovima ispitanika koji su iskazali svoje stavove koji se odnose na predrasude (socijalnu distancu) prema ispitivanim nacijama i etničkim skupinama. **Dakle, iako je socijalna distanca prema vjerskim zajednicama niska, ipak postoje određene predrasude (socijalna distanca) ispitanika prema pripadnicima pojedinih od njih.**

21. ANALIZA NASTAVNIH PLANOVA I PROGRAMA ČASNIČKE IZOBRAZBE

Za potrebe istraživanja provedena je analiza nastavnih planova i programa I., II. i III. razine časničke izobrazbe kroz Penningtonovu strukturu vještina (2001) te povezivanje struktura vještina s interkulturalnim kompetencijama (Bennett, 2011). Analizom nastavnih planova i programa I., II. i III. razine časničke izobrazbe istražena je interkulturalnost na razini sadržaja i nastavnih metoda / strategija. Karakteristike interkulturalnih kompetencija mogu se prepoznati kroz tri vještine: kognitivnu, afektivnu i bihevioralnu. Svaka razina časničke izobrazbe ima određen cilj i zadaću pa je stoga i analiza interkulturalnih elemenata nastavnih planova i programa provedena za svaku razinu zasebno.

Temeljna časnička izobrazba

Provedena je analiza predmeta koji bi mogli sadržavati i razvijati karakteristike interkulturalnih kompetencija. To su: Vođenje, Vojno komuniciranje, Pravo oružanog sukoba, Vojna psihologija, Vojna etika / religijska kultura, Temelji operacije potpore miru.

Plan i program Temeljne časničke izobrazbe od ukupno četrnaest predmeta ima pet u kojima možemo prepoznati neke dijelove interkulturalizma. Od ukupno 570 nastavnih sati, 135 nastavnih sati ili 24 % čine predmeti koji u svojem sadržaju imaju neke dijelove za koje bi se moglo reći da podržavaju i razvijaju interkulturalne kompetencije. Analiza je pokazala da teme različitih nastavnih predmeta nisu strukturno ujednačene u potpori interkulturalizma. Od ukupno 135 nastavnih sati predmeta koji u nekom svojem dijelu podupiru interkulturalizam, u 51 nastavnom satu prepoznali smo teme za koje bismo mogli reći da provode interkulturalno obrazovanje. **Možemo zaključiti da 8,9 % nastavnih sati na Temeljnoj časničkoj izobrazbi ima sadržaje koji u nekom svojem dijelu podupiru razvoj interkulturalnih kompetencija.**

Napredna časnička izobrazba

Analizirani su predmeti koji bi u svojem sadržaju mogli uključivati i karakteristike interkulturalnih kompetencija: Zapovijedanje i nadzor, Vojno komuniciranje, Vojna etika / religijska kultura, Pravo oružanog sukoba.

Plan i program Napredne časničke izobrazbe ima ukupno osam predmeta, a četiri kroskurikularno u nekim svojim dijelovima podržavaju razvoj interkulturalnih kompetencija. Od ukupno 208 nastavnih sati, 96 nastavnih sati ili 47 % čine predmeti koji u svojim sadržajima imaju neke dijelove koji kroskurikularno podržavaju i razvijaju interkulturalne kompetencije. Daljnja je analiza pokazala da od 208 nastavnih sati samo 38 nastavnih sati kroz razne teme to provodi. **Može se zaključiti da 18,3 % nastavnih sati na Naprednoj časničkoj izobrazbi u jednom svojem dijelu kroskulturalno podržava interkulturalizam.**

Intergranska zapovjedno-stožerna škola

U Nastavnom planu i programu Intergranske zapovjedno-stožerne škole izdvojeni su nastavni predmeti koji podržavaju interkulturalizam: Menadžment u vojnoj organizaciji, Zapovijedanje i nadzor, Vojno komuniciranje i Vojna etika / religijska kultura.

Plan i program Intergranske zapovjedno-stožerne škole od ukupno petnaest predmeta ima pet koji kroskurikularno podržavaju i razvijaju strukturne vještine koje sadrže karakteristike interkulturalnih kompetencija. Od ukupno 1201 nastavnog sata, 195 nastavnih sati ili 17 % čine predmeti koji podržavaju i razvijaju interkulturalne kompetencije. Analiza Nastavnog plana i programa pokazuje da se predmeti koji kroskulturalno podržavaju interkulturalizam nalaze jedino u Općem modulu, dok u modulu Taktika združenog djelovanja i operacije niti u jednom predmetu nisu prepoznati interkulturalni sadržaji. **Daljnja analiza pokazala je da samo 26 nastavnih sati, dakle 2,16 % sveukupne provedene nastave kroz različite teme podržava interkulturalizam.**

Vojne škole prvih triju razina časničke izobrazbe

Rezultati analize pokazali su da nastavni planovi i programi vojnih škola na prvim trima razinama časničke izobrazbe nisu usmjereni na polaznika vojnih škola, nego se zasnivaju na unaprijed zadanim sadržajima, a broj sati za određeno područje unaprijed je planiran. Samim tim smanjena je fleksibilnost nastavnika u oblikovanju svojih predmeta, a usto i dinamika učenja u skladu s potrebama i mogućnostima svakog polaznika vojnih škola. Analiza nastavnih planova i programa pokazuje da se djelomično provodi kroskulturalno interkulturalno obrazovanje. **Podatci dobiveni analizom pokazuju da nastavni planovi i programi ispitanih razina vojnih škola nisu koncipirani tako da potiču razvoj interkulturalizma, nego se kroz neke nastavne teme mogu**

nazirati interkulturalni sadržaji. Posljedica toga jest da polaznici vojnih škola nakon završene časničke izobrazbe bilo koje spomenute razine ne stječu sveobuhvatne interkulturalne kompetencije, nego samo neke dijelove.

Važno je ukazati na činjenicu da od svih nastavnih predmeta jedino Vojna etika / religijska kultura djelomično podupire razvijanje interkulturalnih kompetencija. Isto tako, taj se predmet nalazi u nastavnim planovima svih triju analiziranih razina časničke izobrazbe. Na prvoj razini obuhvaća 3,5 % ukupne nastave, na drugoj razini 9,1 %, a na trećoj samo 0,83 %. Očito je da to nije dovoljno kako bi se stvorile interkulturalne kompetencije polaznika vojnih škola.

Tradicionalni vojni nastavni planovi i programi polaze od unaprijed određenog broja nastavnih sati za određeno područje, a odgovornost vojnih nastavnika je u tome da prenesu unaprijed određene sadržaje i provedu testiranje stečenog znanja polaznika. Smjernice za vojnu izobrazbu, koje donosi načelnik Glavnog stožera, jedino u uvodu navode da vojno školstvo mora:

“(...) obrazovati časnike za vođenje zapovjedništava i postrojbi u različitim uvjetima, na nacionalnoj i međunarodnoj razini, koji imaju posebna znanja u doktrini⁷³, taktici⁷⁴, operativnom umijeću⁷⁵, civilno-vojnim⁷⁶ odnosima i međuetničkoj toleranciji” (2013: 1).

Dalje se navodi da se vojnom izobrazbom i školovanjem treba izgrađivati časnik koji je sposoban djelovati s integritetom i čašću te snažnim osjećajem za pravednost i poštovanje digniteta i pojedinaca i kolektiva. To su jedini elementi u kojima je prepoznata potreba da se u vojnim školama obrati pozornost na interkulturalno obrazovanje. Kad bi se u vojnom obrazovanju koristio kurikulumski pristup, odnosno da se sve zasniva na ishodima učenja (rezultatima), a da je planiranje povezano s postizanjem nužnih kompetencija, vojni nastavnici imali bi mogućnost lakšeg mijenjanja i prilagođavanja sadržaja, metoda i procesa poučavanja uzimajući u obzir stvarne potrebe polaznika.

Razvidno je da je na analiziranim razinama časničke izobrazbe neujednačen broj predmeta koji sadrže elemente interkulturalnog obrazovanja. Na prvoj je razini pet nastavnih predmeta, na drugoj tri, a na trećoj četiri predmeta koja kroskulturalno podržavaju interkulturalno obrazovanje.

⁷³ Doktrina (*doctrine*) – Temeljna načela prema kojima se vode djelovanja vojnih snaga u potpori ciljeva. Autoritativna je, ali kod primjene zahtijeva prosudbu. (ZDP-1, 2010)

⁷⁴ Taktika (*tactics*) – 1. Uporaba postrojbi u borbi. 2. Uređen raspored i manevriranje postrojbi u odnosu jedne na druge i/ili u odnosu na neprijatelja kako bi se iskoristile njihove pune mogućnosti. (ZDP-1, 2010)

⁷⁵ Operativno umijeće (*operational art*) – Uporaba snaga u postizanju stratezijskih i/ili operativnih ciljeva kroz oblikovanje, organizaciju, integraciju i provedbu strategija, kampanja, glavnih operacija i bitki. (ZDP-1, 2010)

⁷⁶ Civilno-vojna suradnja (*civil-military cooperation*) – Koordinacija i zajedničko djelovanje u potpori misije između vojnog zapovjednika i civilnih sudionika, uključujući domicilno stanovništvo i lokalnu vlast, kao i međunarodne, nacionalne i nevladine organizacije i službe. (ZDP-1, 2010)

Analiza je pokazala da je nastavni plan i program svake vojne škole slijedno rastući te da se sadržaji predmeta ako postoje na svim razinama vojnog školovanja nadograđuju i nadopunjuju, što je razvidno u predmetima Vojna etika / religijska kultura i Vojno komuniciranje.

Možemo zaključiti da su nastavni planovi i programi vojnih škola na prvim trima razinama uveli formalne promjene, iako su zadržane sve karakteristike tradicionalnog programa s unaprijed zadanim sadržajima koji su odvojeni u posebne predmete. Predmeti su grupirani u module, bez sveobuhvatnih ishoda učenja po vojnim školama i prilagođenih potrebnim kompetencijama časnika koji završavaju navedene razine časničke izobrazbe. Interkulturalne kompetencije u nastavnim planovima i programima vojnih škola nisu definirane ni istaknute.

Potrebno je povećati broj kroskurikularnih predmeta koji imaju komponente interkulturalizma kako bi polaznici vojnih škola stekli interkulturalne kompetencije.

22. REZULTATI (VIŠESTRUKA) MULTIPLE REGRESIJSKE ANALIZE INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA

Na supstratu od 60 varijable kojima su mjerene interkulturalne kompetencije prvotno je zamišljena provedba eksplanatorne faktorske analize (metode glavnih komponenta) kako bi se determinirale latentne dimenzije – varijable. Riječ je o ordinalnoj Likertovoj skali pozitivno polariziranoj s vrijednostima: 1 – u potpunosti se slažem; 2 – uglavnom se slažem; 3 – ne znam, nisam o tome razmišljao; 4 – uglavnom se ne slažem; 5 – u potpunosti se ne slažem. Kako matrica nije pogodna za faktorizaciju zbog neodgovarajućeg omjera broja ispitanika ($N = 60$) i broja varijabli, te što je Kaiser-Meyer-Olkinov (KMO) test iznosio svega 0,276, nije nastavljena faktorska analiza jer to ne bi bilo *lege artis*. Naime, broj ispitanika mora biti najmanje pet puta veći od broja varijabli (prema nekim autorima i više). Da bi se suprimirale varijable na manji broj semantički jednoznačnih, konstruirane su kompozitne varijable interkulturalnih kompetencija. Kompozitne varijable grupirane su prema vještini, stavovima, svjesnosti, znanju i odgovornosti kako bi se što kvalitetnije mogli obraditi podatci i zadovoljiti potrebni uvjeti. Prije konstruiranja kompozitnih varijabli određene su varijable (V 11, 13, 20, 22, 25, 26, 35, 39 i 43) rekodirane kako bi smjer skale (polarizacija) na svim varijablama bio jednak. Iz deskriptivnih vrijednosti kompozitnih varijabli dobiveno je da je najviša procjena slaganja na kompozitnoj varijabli znanje ($AS = 2,33$), odmah za njom je kompozitna varijabla svjesnost ($AS = 2,32$) i kompozitna varijabla stav ($AS = 2,12$), a najniža na kompozitnoj varijabli vještine ($AS = 1,79$).

Interkulturalne kompetencije kao prediktor odgovornosti nastavnika prema interkulturalizmu

Provedbom multiple regresijske analize ustanovljeno je da kriterijska varijabla odgovornost nastavnika prema interkulturalizmu ima visoku aritmetičku sredinu ($AS = 1,96$; $SD = 0,558$; Skewness = 0,722; Kurtosis = 0,719). Kao regresijski model za jednadžbu odabran je Stepwise. Izabrana je nezavisna varijabla koja ima najveću korelaciju sa zavisnom varijablom (kompozitna varijabla znanje), a nakon toga računalo bira među ostalim varijablama onu koja najviše pridonosi točnosti predviđanja prvoj koja je izabrana. Iz dobivenih rezultata vidi se da svi statistički značajni prediktori koreliraju s kriterijskom varijablom i riječ je o visokim pozitivnim korelacijama. Svi prvotno uneseni prediktori uvršteni su u regresijsku jednadžbu, ali vrlo je indikativan njihov

redosljed, odnosno utjecaj na kriterijsku varijablu. Dakle, znanje je uvršteno kao najznačajniji prediktor, a slijede vještine, svjesnost i stav. Iz regresijskog modela vidi se da sva četiri modela objašnjavaju 76,3 % varijabiliteta kriterijske varijable (koeficijent determinacije R^2). Može se primijetiti da prvi prediktor znanje objašnjava 50,9 % varijance odgovornosti nastavnika prema interkulturalizmu, odnosno 50,9 % varijance odgovornosti nastavnika prema interkulturalizmu može se predvidjeti na osnovi vrijednosti prediktorske varijable znanje. **Možemo sa sigurnošću utvrditi da znanje o interkulturalizmu u odnosu na sve druge prediktore najviše utječe na odgovornost nastavnika prema interkulturalizmu.**

Prema *box* regresijskom modelu sljedeći model objedinjuje prediktorske varijable znanje i vještine. Znanje i vještine kao kompozitne varijable zajedno objašnjavaju 68,8 % varijance zavisne kriterijske varijable. Zasebno, prediktorska varijabla vještine (kontrolirajući prediktorsku varijablu znanje) objašnjava 17,9 % promjena kod odgovornosti nastavnika prema interkulturalizmu. Preko prediktorskih varijabli (znanje, vještine, svjesnost) objašnjeno je ukupno 74 % varijance kod kriterijske varijable. Provedbom linearnog regresijskog modela s odgovornosti nastavnika prema interkulturalizmu kao zavisnom varijablom ustanovljeno je da su sve vrijednosti *bete* s pozitivnim predznakom, što indicira zaključak da s porastom vrijednosti prediktora raste i vrijednosti kriterijske varijable. To znači da s porastom znanja, vještina, svjesnosti i stava o interkulturalizmu (interkulturalnih kompetencija) raste i razina odgovornosti nastavnika prema interkulturalizmu, odnosno s obzirom na smjer skale s nižom razinom znanja, vještina, svjesnosti i stava o interkulturalizmu smanjuje se i razina odgovornosti nastavnika prema interkulturalizmu.

Budući da je riječ o hijerarhijskom Stepwise regresijskom modelu, vrijednosti *beta* pokazuju stupanj utjecaja svakog prediktora zasebno, a kontrolirajući utjecaj ostalih prediktora na kriterijsku varijablu, odnosno zadržavanje ostalih prediktora konstantnim. Dobiveni su sljedeći rezultati:

- Za prediktorsku varijablu znanje dobivena je vrijednost $\beta = 0,965$, što u jedinici mjerenja znači da za povećanje vrijednosti prediktorske varijable znanje za 1 jedinicu na skali, vrijednost kriterijske varijable (odgovornost nastavnika prema interkulturalizmu) raste za 0,965 jedinica na skali.
- Vrijednost β za prediktorsku varijablu vještine iznosi 0,613, a kontrolirajući prediktorsku varijablu znanje. Dakle, za porast od 1 jedinice na skali kod prediktorske varijable vještine, vrijednost kriterijske varijable odgovornost nastavnika prema interkulturalizmu raste za 0,613 jedinica na skali mjerenja.

Sukladno logici Stepwise modela, vidi se *čisti* utjecaj svakog zasebnog prediktora. To je posebice vidljivo za vrijednost *beta* za prediktorsku varijablu stav ($\beta = 0,23$), a kontrolirajući utjecaj drugih prediktorskih varijabli vidi se *čisti* utjecaj prediktora na kriterijsku varijablu.

Kolinearnost i multikolinearnost ispitane su s pomoću odnosa varijance i karakterističnog korijena (*eigenvalues*). Cilj provedbe analize je uvidjeti imaju li prediktorske varijable u regresijskom modelu visoke proporcije varijance u istom karakterističnom korijenu. Iz rezultata je razvidno da svaki zasebni prediktor ima opterećenje varijance u zasebnoj dimenziji karakterističnog korijena. No, možda je ipak određen problem prediktorskih varijabli stav i vještine taj što imaju visoke proporcije varijance na istom karakterističnom korijenu (iako ne jednake).

Nakon toga utvrđena je distribucija standardiziranih reziduala. Najlakše je bilo rezultate prikazati preko dijagrama u obliku stupaca (histogram) te je relativno zadovoljen preduvjet o homogenosti (homoscedasticitet) i linearnom odnosu. Riječ je o relativno *normalnoj* distribuciji standardiziranih reziduala koja je blago pozitivno asimetrična. Da bi se provjerilo praćenje normalne raspodjele, napravljen je *Normal probability – probability plots* – grafikon s pomoću kojeg je provedena brza vizualna provjera koliko rezultati prate normalnu raspodjelu. Ustanovljeno je da su opaženi reziduali relativno normalno distribuirani jer se nalaze uz ravnu liniju. Može se vidjeti da s porastom jedne varijable raste u prosjeku i druga, ali jednom rezultatu jedne varijable odgovara više rezultata druge varijable. Korelacija je pozitivna, ali ipak manja od +1. Ustanovljeno je da postoji pozitivna povezanost između prediktorskih kompozitnih varijabli svake zasebno (bez utjecaja ostalih prediktorskih varijabli i kriterijske varijable odgovornost nastavnika prema interkulturalnim kompetencijama). Iz rezultata je razvidno da je gradijent najveći kod kompozitne varijable znanje.

Možemo zaključiti da su znanje, vještine, svjesnost i stavovi prediktori odgovornosti nastavnika prema interkulturalnim kompetencijama.

Procjena interkulturalnih kompetencija vojnih nastavnika

Za mjerenje ukupne razine interkulturalne kompetencije (4 kompozitne varijable) korišten je one-sample t-test. Kriterijska vrijednost je 3 (predstavlja neutralnu vrijednost, dok > 3 predstavlja nižu interkulturalnu kompetenciju, a < 3 višu, sukladno smjeru skale). Na svim su kompozitnim varijablama vrijednosti statistički značajno niže od kriterijske vrijednosti (*mean difference* s minus predznakom). Sukladno tomu, iz dobivenih podataka možemo zaključiti da vojni nastavnici ukupno

imaju razvijene interkulturalne kompetencije. Primjećuje se da su kompetencije povezane sa stavovima vojnih nastavnika najniže kod vještina, što možemo objasniti time da bi se, u svrhu mijenjanja vještina ispitanika, oni morali učestalo susretati s interkulturalizmom u svojem radu.

Sudjelovanje nastavnika u operacijama potpore miru kao prediktor odgovornosti nastavnika prema interkulturalizmu

Istraženo je postoji li razlika između onih ispitanika (vojnih nastavnika) koji su sudjelovali u operacijama potpore miru s obzirom na procjenu interkulturalnih kompetencija. Distribucija dihotomne kategorijalne varijable sudjelovanje u operacijama potpore miru iznosi: 40 onih koji nisu sudjelovali (66,7 %) i 20 koji su sudjelovali (33,3 %). Razvidno je da je samo trećina nastavnika sudjelovala u operacijama potpore miru (33 % ispitanih). Korišten je Mann-Whitneyjev U test zbog disproporcije subuzoraka koji se uspoređuju. Iz prosjeka rangova je vidljivo, a sukladno smjeru skale, da oni nastavnici koji nisu sudjelovali u operacijama potpore miru imaju višu procjenu na **kompozitnoj varijabli stav** (0,048) kao području interkulturalnih kompetencija. Kompozitna varijabla stav prikazana je preko presjeka rangova sa sudjelovanjem u operacijama potpore miru. *Mean Rank* za sudjelovanje u operacijama potpore miru iznosi 24,4, a *Mean Rank* za nesudjelovanje u operacijama potpore miru 33,65.

Sukladno navedenom, možemo zaključiti da sudjelovanje u operacijama potpore miru nije izrazito značajan prediktor za razvoj interkulturalnih kompetencija.

V. ZAKLJUČCI

23. VERIFIKACIJA HIPOTEZA I ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Cilj istraživanja bio je utvrditi interkulturalne kompetencije vojnih nastavnika i njihovu povezanost s razvojem interkulturalnog obrazovanja polaznika vojnih škola te ispitati povezanost provedbe nastave na prihvaćanje interkulturalizma kod polaznika vojnih škola.

Anketno ispitivanje kao oblik deskriptivnog istraživanja prema našem mišljenju bavi se odnosima i uvjetima koji postoje, vrijednostima i pretpostavkama, uobičajenom praksom, stavovima, normama i vjerovanjima. S obzirom na predmet i cilj istraživanja, smatramo da je anketno ispitivanje najprimjerenije jer može najkvalitetnije istražiti sam interkulturalizam u vojnim školama. "Anketno ispitivanje ima nekoliko (...) potvrđenih prednosti; tipično se koristi za ispitivanje širokog područja pitanja, populacija, programa i sl." (Cohen, Manion, Morrison, 2007: 171). Osim deskriptivne statistike za opisivanje obilježja statističkih skupova (MCT, MV, skewness, kurtosis, KS test, Cv) korišteni su testovi iz područja inferencijalne statistike za testiranje hipoteza. Cilj inferencijalne statistike su generalizacije koje slijede iz rezultata testiranja hipoteza (a sukladno razini statističke pouzdanosti). U sklopu diferencijalnog nacrtu korišteni su univarijatni parametrijski testovi: ANOVA (i Scheffe post hoc test), One sample t test te robusni testovi – Brown Forsythe test, Welch test. Za testiranje homoscedasticiteta korišten je Levene test.

Svaka je odgojno-obrazovna ustanova kompleksan sustav, pogotovo vojna. S obzirom na to, smatramo da svu tu složenost, dinamičnost, hijerarhijsku uvjetovanost ne bismo mogli obuhvatiti klasičnim metodologijskim pristupom. Da bi se postiglo što šire zahvaćanje interkulturalizma, sagledavanje i razumijevanje s više osnova tog društvenog fenomena, koristila se triangulacija. To podrazumijeva integraciju različitih podataka i metoda istraživanja kako bi se došlo do preciznijeg i jasnijeg opisa interkulturalizma kao društvene pojave, u svrhu objektivnosti i valjanosti istraživačkih objašnjenja. Triangulacija se postigla ispitivanjem svih sudionika u didaktičkom trokutu, tj. polaznika, vojnih nastavnika i sadržaja. U tu svrhu djelomično su konstruirana i djelomično preuzeta dva upitnika s pomoću kojih su ispitane interkulturalne kompetencije polaznika vojnih škola i vojnih nastavnika te provedena analiza nastavnih planova i programa vojnih škola.

Prvi upitnik (prilagođen potrebama istraživanja s Hofstedeovim modelom analize nacionalne kulture, adaptiran prema upitniku korištenom u okviru projekta Školski kurikulum i obilježja hrvatske nacionalne kulture pri Zavodu za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 1993) prihvaćanja ili odbacivanja nekih vrijednosti karakterističnih za europsku demokraciju, prihvaćanja elemenata kulture: jezika, umjetnosti, povijesti, običaja te poznavanje postulata katoličke,

muslimanske, pravoslavne, protestantske i židovske vjere, pomoću stereotipa ispitivao se odnos polaznika vojnih škola prema nacionalno-etničkim grupama i prema spolovima.

U drugom dijelu istraživanja koristila se analiza nastavnih planova i programa vojnih škola, predmetnih izvedbenih planova, planova izvođenja nastavne jedinice (teme) i pripremljenih prezentacija vojnih nastavnika koje će nadopuniti dobivene podatke iz anketa te dati konačne rezultate.

Drugi upitnik koji se koristio u istraživanju je prilagođeni upitnik Multicultural Competencies Survey, koji je služio za ispitivanje interkulturalne kompetencije nastavnika. Skala koja se koristila u ispitivanju interkulturalnih vrijednosti polaznika vojnih škola i interkulturalne kompetencije nastavnika je Likertova skala s pet stupnjeva intenziteta. U skladu s etičkim načelima istraživanja, svi su anketirani ispitanici anonimni.

U empirijskom dijelu istraživanja postavljena su četiri opća istraživačka pitanja i u odnosu na njih odredili smo četiri opće hipoteze, od kojih su se prve dvije sastojale od nekoliko subhipoteza.

H1: Ne postoji povezanost provedbe nastave i razine prihvatanja interkulturalizma kod polaznika vojnih škola.

U sklopu testiranja hipoteze H1 pod prihvatanjem interkulturalizma ispitanika obuhvatili smo sljedeća interkulturalna područja: jezik, umjetnost, povijest, običaji, poznavanje postulata i običaja vjera. Razina stečene časničke izobrazbe nije se pokazala kao diskriminator procjena sljedećih interkulturalnih područja: zainteresiranost za poznavanje povijesti, običaja te postulata i običaja vjera. No, kod navedenih subuzoraka (razina stečene časničke izobrazbe), potvrđene su statistički značajne razlike u procjeni razine poznavanja jezika i umjetnosti (na svega nekoliko čestica) kao interkulturalnih dimenzija. Može se općenito reći da ipak postoji povezanost između provedbe nastave i razine prihvatanja interkulturalizma kod polaznika vojnih škola.

Subhipoteza H1.1. (Postoji statistički značajna razlika između postignute razine časničke izobrazbe i razine poznavanja jezika nacionalnih i etničkih skupina) djelomično se odbacuje jer je utvrđena značajna razlika samo između postignute razine časničke izobrazbe i razine zainteresiranosti za poznavanja jezika nacionalnih i etničkih skupina.

Značajnost razlika među sudionicima istraživanja pokazala se na zainteresiranosti za jezik Albanaca i Crnogoraca. Ispitanici koji imaju završenu Naprednu časničku izobrazbu (polaznici

Intergranske zapovjedno-stožerne škole) imaju višu razinu poznavanja jezika Albanaca i Crnogoraca, odnosno višu razinu prihvaćanja navedene dimenzije interkulturalizma.

Subhipoteza H1.2. (Postoji statistički značajna razlika između postignute razine časničke izobrazbe i razine poznavanja umjetnosti nacionalnih i etničkih skupina) djelomično se potvrđuje. Ispitivanjem je utvrđeno i vidljivo je iz razlika aritmetičkih sredina (*mean difference*) da ispitanici koji imaju završenu Temeljnu časničku izobrazbu imaju višu razinu poznavanja umjetnosti Albanaca, čime se djelomično potvrđuje subhipoteza H1.2.

Polaznici Temeljne časničke izobrazbe pokazali su višu razinu poznavanja umjetnosti Albanaca, Roma i Šveđana od svojih kolega koji uopće nemaju časničku izobrazbu ili imaju završenu Naprednu časničku izobrazbu. Rezultati Schefféova *post hoc* testa pokazali su statistički značajne razlike između navedenih subuzoraka, i to kod zainteresiranosti za umjetnost Albanaca između ispitanika koji nemaju nijednu razinu časničke izobrazbe (Temeljna časnička izobrazba) i onih koji imaju Temeljnu časničku izobrazbu (Napredna časnička izobrazba).

Subhipoteza H1.3. (Postoji statistički značajna razlika između postignute razine časničke izobrazbe i razine poznavanja povijesti nacionalnih i etničkih skupina) se odbacuje. Rezultati istraživanja provedeni preko robusnih Welchovih i Brown-Forsytheovih testova pokazali su da ne postoji značajna razlika između razine stečene časničke izobrazbe i procjene dimenzije interkulturalnosti vezano uz zainteresiranost ispitanika za povijest.

Subhipoteza H1.4. (Postoji statistički značajna razlika između postignute razine časničke izobrazbe i razine poznavanja običaja nacionalnih i etničkih skupina) se odbacuje.

Pretpostavljeno je da postoji statistički značajna razlika između razine stečene časničke izobrazbe i procjene razine interkulturalnosti koja se odnosi na dimenziju zainteresiranosti za običaje etničkih skupina. Rezultati istraživanja dobiveni korištenjem robusnih Welchovih i Brown-Forsytheovih testova pokazali su da ne postoji značajna razlika između razine stečene časničke izobrazbe i procjene dimenzije interkulturalnosti vezano uz zainteresiranost ispitanika za običaje nacionalnih i etničkih skupina.

Subhipoteza H1.5. (Postoji statistički značajna razlika između postignute razine časničke izobrazbe i razine zainteresiranosti za postulate i običaje vjera nacionalnih i etničkih skupina) se odbacuje. Za testiranje navedene subhipoteze korišteni su paralelno robusni testovi: Welchov i Brown-Forsytheov. Navedeni testovi pokazali su da ne postoji statistički značajna razlika između razine stečene časničke izobrazbe i zainteresiranosti za običaje i postulate vjere (kao dimenzije interkulturalizma), čime se odbacuje subhipoteza H1.5.

S obzirom na rezultate testiranja subhipoteza možemo zaključiti da se razina stečene časničke izobrazbe nije pokazala kao diskriminator procjena sljedećih interkulturalnih područja: poznavanje povijesti, običaja te postulata i običaja vjera. No, kod navedenih subuzoraka (razina stečene časničke izobrazbe), potvrđene su statistički značajne razlike u procjeni razine poznavanja jezika i umjetnosti (na svega nekoliko čestica) kao interkulturalnih dimenzija. Možemo općenito zaključiti da ipak postoji oblik povezanosti između kvalitete provedbe nastave i razine prihvatanja interkulturalizma kod polaznika vojnih škola.

Temeljeno na rezultatima istraživanja, ističemo potrebu provedbe kroskurikularno interkulturalnih sadržaja kroz sve tri razine časničke izobrazbe. Imajući u vidu rezultate istraživanja, sve upućuje na zaključak kako je nužno kroz nastavne predmete koji se provode na svim trima razinama časničke izobrazbe istaknuti elemente interkulturalnosti obuhvaćajući: jezik, umjetnost, povijest, običaje, poznavanje postulata i običaja vjera drugih kultura. Drugim riječima: kroz nastavne planove i programe vojnih škola potrebno je razvijati interkulturalne kompetencije svih časnika.

H2: Polaznici vojnih škola pokazuju prema pripadnicima pojedinih nacionalnih i etničkih skupina veću bliskost, a prema drugima veću socijalnu distancu.

Kako bi se dobilo potpuniju sliku o odnosu ispitanika prema pripadnicima različitih nacionalnih skupina i sam odnos prema vlastitoj naciji, ispitani su njihovi stavovi o odnosima s pripadnicima različitih nacionalnih skupina. Sukladno dobivenim rezultatima iz subhipoteza, može se prihvatiti H2., da polaznici vojnih škola pokazuju prema pripadnicima pojedinih nacionalnih i etničkih skupina veću bliskost, a prema drugima veću socijalnu distancu.

U cilju testiranja hipoteze H2 koja govori da polaznici vojnih škola pokazuju prema pripadnicima pojedinih nacionalnih i etničkih skupina veću bliskost, a prema drugima veću socijalnu distancu, postavili smo četiri subhipoteze kojima smo obuhvatili: pripadnike pojedinih nacionalnih skupina i pojedinih vjerskih zajednica te predrasude (stereotipe) prema nacionalnim i etničkim skupinama i prema spolu.

Subhipoteza H2.1. (Polaznici vojnih škola iskazuju predrasude (socijalnu distancu) prema pripadnicima pojedinih nacionalnih skupina) je potvrđena.

U istraživanju su mjereni preko one-sample t-testa stupnjevi bliskosti, odnosno distance prema 14 nacionalnih i etničkih skupina: Albancima, Amerikancima, Britancima, Bošnjacima,

Crnogorcima, Hrvatima, Mađarima, Nijemcima, Romima, Slovencima, Srbima, Šveđanima, Talijanima i Židovima. Nacije kojima ispitanici daju prednost osim Hrvata su Nijemci, Šveđani i Amerikanci. Možemo primijetiti da su, ako se uzme u razmatranje bliskost prema različitim nacionalnim skupinama s obzirom na kategoriju da ga se protjera iz RH, ispitanici pokazali najveću distancu prema Romima i Srbima. Prema drugim nacionalnim skupinama pokazali su veću socijalnu bliskost. Dobiveni rezultati ne mogu se gledati zasebno jer mali dio ispitanika iskazuje vidljivu distancu (neprihvatanje) prema nekim nacionalnim skupinama.

Da bi se utvrdilo postoji li razina određene socijalne distance prema nekim etničkim skupinama, odnosno postoji li statistički značajna razlika između *sampling* aritmetičkih sredina i zadane aritmetičke sredine, korišten je one-sample t-test. Iz dobivenih rezultata proizlazi da ispitanici s Romima, Srbima, Albancima, Židovima i Crnogorcima ne bi bili prijatelji, dok bi s Hrvatima i Nijemcima bili više od prijatelja.

Dakle, iako je socijalna distanca ispitanika niska, postoje određene predrasude (socijalna distanca) prema pripadnicima pojedinih nacionalnih i etničkih skupina, čime je potvrđena subhipoteza H2.1.

Subhipoteza H2.2. (Polaznici vojnih škola iskazuju predrasude (socijalnu distancu) prema pripadnicima pojedinih vjerskih zajednica) također je potvrđena.

Za testiranje socijalne distance korišten je one-sample t-test, mjereni su stupnjevi bliskosti odnosno distance prema katolicima, muslimanima, pravoslavicima, protestantima, židovima, ateistima, agnosticima i drugima. Osim katolika, najveću aritmetičku sredinu imaju ateisti. Najmanju aritmetičku sredinu imaju pravoslavci, što indicira da postoji najveća socijalna distanca prema toj vjerskoj zajednici. Kod svih vjerskih zajednica visoke su aritmetičke sredine, što indicira da ne postoji izražena socijalna distanca prema njima.

Preko one-sample t-testa ispitano je postoji li razina socijalne distance prema određenim vjerskim zajednicama. Rezultati ističu da bi samo s katolicima bili više od prijatelja, a s muslimanima, pravoslavicima, protestantima, židovima, ateistima i agnosticima manje od prijatelja. Dakle, iako je socijalna distanca prema vjerskim zajednicama niska, ipak postoje određene predrasude (socijalna distanca) prema pripadnicima pojedinih od njih.

Sukladno navedenom, razvidno je da ispitanici iskazuju predrasude (socijalnu distancu) prema pripadnicima pojedinih vjerskih zajednica, čime je potvrđena subhipoteza H2.2.

Subhipoteza H2.3. (Polaznici vojnih škola iskazuju predrasude (stereotipe) prema nacionalnim i etničkim skupinama) pokazala je da ispitanici iskazuju predrasude (stereotipe) prema nacionalnim i etničkim skupinama.

Kod ispitivanja stereotipa ispitanicima je ponuđena skala od osam karakterističnih obilježja (stereotipa) o pojedinoj nacionalnoj i etničkoj skupini. U istraživanju je mjeren stupanj slaganja s pojedinim pozitivnim ili negativnim stereotipima za četrnaest nacionalnih i etničkih skupina i to za: Albance, Amerikance, Britance, Crnogorce, Hrvate, Mađare, Bošnjake, Nijemce, Rome, Slovence, Srbe, Šveđane i Židove.

Ispitivanje je pokazalo da su ispitanici pozitivne stereotipe o nacionalnim i etničkim skupinama procijenili s vrlo visokom procjenom. Kod svih ispitanika nema većih odstupanja prema razinama časničke izobrazbe. Polaznici Temeljne i Napredne časničke izobrazbe te Intergranske zapovjedno-stožerne škole jednako su procijenili stereotipe za navedene skupine, jedino su za nacionalnu skupinu Srbi u svim školama dobiveni različiti rezultati.

Negativne stereotipe o nacionalnim i etničkim skupinama polaznici svih razina časničke izobrazbe procijenili su s različitom vrijednosti procjene. Kod svih ispitanika nema većih odstupanja po razinama časničke izobrazbe, dakle jednako su procijenili negativne stereotipe za navedene skupine.

Sukladno navedenom, zaključuje se da ispitanici iskazuju predrasude (stereotipe) prema nacionalnim i etničkim skupinama, čime je potvrđena subhipoteza H2.3.

Četvrta je subhipoteza (H2.4, vezana uz iskazivanje predrasuda (stereotipa) polaznika vojnih škola prema spolu potvrđena. Kako bi se utvrdilo razlikuju li se pozitivni i negativni stereotipi i steklo potpuniju sliku o predrasudama ispitanika prema pripadnicima suprotnog spola i odnos prema vlastitom spolu, ispitane su njihove predrasude te pozitivni i negativni stereotipi.

Pozitivne rodne stereotipe o ženskom spolu ispitanici su procijenili s visokom procjenom. Kod svih ispitanika nema većih odstupanja prema razinama časničke izobrazbe. Polaznici svih razina časničke izobrazbe pozitivne rodne stereotipe o muškom spolu procijenili su s visokom procjenom, ali nešto manjom nego o ženskom spolu. Iz dobivenih aritmetičkih sredina spolnih stereotipa razvidno je da su spolni stereotipi za muškarce procijenjeni s nižim vrijednostima. Dobivene rezultate možemo tumačiti time da je 85 % ispitanika muškog spola te su oni utjecali na niske procjene spolnih stereotipa za muškarce.

Iz dobivenih se rezultata iščitava da ispitanici iskazuju predrasude (stereotipe) prema spolu, čime je potvrđena subhipoteza H2.4.

H3: Nastavni planovi i programi vojnih škola nisu povezani s poticanjem pozitivnih stavova prema interkulturalizmu

S obzirom na to da je jedan od zadataka istraživanja bio utvrditi povezanost nastavnih planova i programa na poticanje pozitivnih stavova prema interkulturalizmu, provedena je analiza nastavnih planova i programa I., II. i III. razine časničke izobrazbe. Analiza nastavnih planova i programa ukazuje da neki predmeti djelomično podržavaju kroskulturalno interkulturalno obrazovanje. Predmeti koji podržavaju interkulturalizam u svojoj provedbi sadrže sljedeći postotak nastavnih sati: na prvoj razini 3,5 % ukupne nastave, na drugoj razini 9,1 %, a na trećoj samo 0,83 %, što je nedovoljno. Možemo zaključiti da na drugoj razini časničke izobrazbe najviše predmeta podržava razvoj interkulturalnih kompetencija, ali još uvijek nedovoljno. Rezultati analize nastavnih planova i programa vojnih škola na prvim trima razinama časničke izobrazbe pokazali su da nisu toliko usmjereni na polaznike vojnih škola, nego se više temelje na unaprijed zadanim sadržajima. Broj sati za određeno područje uglavnom je unaprijed planiran i samim tim smanjena je fleksibilnost nastavnika u izlaganju predmeta, kao i dinamika učenja u skladu s potrebama i mogućnostima svakog polaznika vojnih škola. Analiza nastavnih planova i programa ukazuje da isti djelomično podržavaju interkulturalno obrazovanje. Razvidno je da nastavni planovi i programi vojnih škola nisu koncipirani tako da potiču razvoj interkulturalizma, nego se kroz neke nastavne teme mogu nazirati interkulturalni sadržaji.

Posljedica toga jest da polaznici nakon završene časničke izobrazbe bilo koje ispitane razine ne stječu sveobuhvatne interkulturalne kompetencije, nego samo neke njihove dijelove. Interkulturalne kompetencije u nastavnim planovima i programima vojnih škola nisu definirane ni istaknute.

Djelomično se odbacuje H3: nastavni planovi i programi vojnih škola nisu povezani s poticanjem pozitivnih stavova prema interkulturalizmu.

H4: Interkulturalne kompetencije nastavnika i afirmativan stav prema sudjelovanju Oružanih snaga Republike Hrvatske u operacijama potpore miru dobar su prediktor pozitivnih stavova o interkulturalizmu.

Regresijskim Stepwise modelom utvrđeno je da znanje objašnjava 50,9 % varijance odgovornosti nastavnika prema interkulturalizmu, odnosno 50,9 % varijance odgovornosti nastavnika prema interkulturalizmu može se predvidjeti na osnovi vrijednosti prediktorske varijable znanje. Možemo utvrditi da znanje o interkulturalizmu, u odnosu na sve druge prediktore, najviše utječe na

odgovornost nastavnika prema interkulturalizmu. Provedbom linearnog regresijskog modela s odgovornosti nastavnika prema interkulturalizmu kao zavisnom varijablom, utvrđeno je da s porastom znanja, vještina, svjesnosti i stava o interkulturalizmu (interkulturalnih kompetencija) raste i razina odgovornosti nastavnika prema interkulturalizmu. Razvidno je da su znanje, vještine, svjesnost i stavovi prediktori odgovornosti nastavnika prema interkulturalnim kompetencijama.

Za testiranje je li sudjelovanje nastavnika u operacijama potpore miru prediktor njihove odgovornosti prema interkulturalizmu, korišten je Mann-Whitneyjev U test, i to zbog disproporcije subuzoraka koji se uspoređuju. Iz prosjeka dobivenih rangova utvrđeno je da nastavnici koji nisu sudjelovali u operacijama potpore miru imaju višu procjenu na kompozitnoj varijabli stav (0,048) kao području interkulturalnih kompetencija. Sukladno navedenom, razvidno je da sudjelovanje u operacijama potpore miru nije značajan prediktor razvoja interkulturalnih kompetencija. Možemo stoga zaključiti da sudjelovanje u operacijama potpore miru nije značajan prediktor za razvoj interkulturalnih kompetencija.

Djelomično se prihvaća H4: Interkulturalne kompetencije nastavnika i afirmativan stav prema sudjelovanju Oružanih snaga Republike Hrvatske u operacijama potpore miru dobar su prediktor pozitivnih stavova o interkulturalizmu.

Iz navedenih rezultata iščitavaju se podatci o interkulturalnim kompetencijama polaznika vojnih škola i njihovih nastavnika, što otvara mogućnost za promjenu dosadašnjeg načina provedbe vojne izobrazbe i razvoja interkulturalnih kompetencija časnika OSRH. Analizirano je postojanje socijalne distance časnika OSRH polaznika vojnih škola prema pripadnicima različitih nacionalnosti. Također je pružen uvid u zainteresiranost za kulturna obilježja pojedinih nacionalnih i etničkih skupina, kao i u stavove o europskim demokratskim vrijednostima te je ispitano poznavanje interkulturalizma polaznika vojnih škola i vojnih nastavnika. Razložno je stoga očekivati da će se u vojno obrazovanje i izobrazbu kroskulturalno uvesti interkulturalni sadržaji koji razvijaju interkulturalne kompetencije polaznika vojnih škola. Ovim su se istraživanjem pokušala otvoriti ključna pitanja vezana uz interkulturalne kompetencije časnika OSRH te uz utjecaj nastavnih planova i programa vojnih škola na njihov razvoj. Polaznici vojnih škola svih triju razina časničke izobrazbe bili su odabrana populacija, s obzirom na to da kroz vojno školovanje prolaze svi časnici OSRH u svojoj vojnoj karijeri⁷⁷.

Istraživanjem smo utvrdili da znanje o interkulturalizmu u odnosu na sve druge prediktore najviše utječe na razvoj interkulturalnih kompetencija. Imajući na umu tu činjenicu, uvođenjem interkulturalnih sadržaja u nastavni plan i program lakše bi se prenosila znanja, stavovi, vještine i

⁷⁷ Ratnu školu, kao četvrtu razinu vojne izobrazbe, polaze časnici koji ispunjavaju uvjete za promicanje u čin generala.

svjesnost o interkulturalizmu nastavnika koji su sudjelovali u operacijama potpore miru, i to kroz naučene lekcije i kroz interkulturalnu izobrazbu. Interkulturalni kurikulum vojnih škola omogućio bi vojnim nastavnicima da svoja djelovanja usmjere na izradu ishoda učenja koji će poticati razvoj interkulturalnih kompetencija polaznika vojnih škola. Stalno obrazovanje nužno je za izgradnju časnika koji će aktivno sudjelovati u radu i izgradnji demokratskog društva kakvo želimo biti.

Istraživanje je pokazalo da je odgovornost jedna od glavnih vrijednosti interkulturalnog obrazovanja. Svaki odgoj i obrazovanje potiče i razvija odgovornost osobe prema životu, radu, dostojanstvu i općem dobru, a interkulturalno obrazovanje potiče odgovornost polaznika vojnih škola i prema sebi i prema drugima i drukčijima, prema svemu u okružju u kojem se trenutačno nalazi. Interkulturalni kurikulum trebao bi u prvi plan staviti ono što polaznik vojnih škola mora tijekom školovanja naučiti, što treba znati i umjeti napraviti, koje vrednote prihvaća, a tiču se interkulturalizma. Trebao bi također obuhvaćati metode poučavanja i aktivnosti usmjerene na kompetencije i ishode učenja, materijale koji se koriste da bi se poboljšalo učenje, okružje u kojem se provodi poučavanje, sustav vrednovanja i evaluacije obrazovnih postignuća, kulturu i sustav vrijednosti vojnih učilišta.

Rezultati istraživanja mogli bi poslužiti kao znanstveni doprinos izgradnji interkulturalnog kurikuluma vojnih škola te pomoći njegovu usklađivanju s vrijednostima europske demokracije. Iako se znanje pokazalo kao glavni prediktor odgovornosti prema interkulturalizmu, ne smije se zanemariti razvoj interkulturalnih vještina, svjesnosti te razvoj stavova časnika. Aktivnosti pri izradi interkulturalnog kurikuluma u vojnim školama moraju uskladiti sve čimbenike vojnog obrazovanja vezane uz odnose, snalaženje, doživljavanje i rad u okružju drukčijih kulturnih obilježja. Interkulturalni kurikulum vojnih škola mora dati odgovor na pitanja: Zašto se nešto uči?, Što se uči? i Kako se uči?. Istraživanje je pokazalo da je znanje o povijesti, jeziku, običajima te postulatima i običajima vjera kao elemenata kulture nužno za razvoj interkulturalne kompetencije. Sama vojna izobrazba trebala bi izgrađivati časnika koji posjeduje osobni i kulturni identitet, ali također prihvaća drukčije kulturno, društveno, moralno i duhovno nasljeđe. Interkulturalni kurikulum vojnih škola trebao bi biti mješoviti tip kurikuluma jer nastavniku otvara mogućnosti da sam odabere nastavne sadržaje koje će prikazati, ima mogućnost osuvremeniti interkulturalne sadržaje te ih učiniti znanstveno aktualnim i zanimljivim. Takvim pristupom nastavnik će rasteretiti polaznike vojnih škola enciklopedijskih sadržaja i znanja koja im neće biti nužna za profesionalni razvoj. Provedeno istraživanje može biti osnova za daljnja istraživanja koja bi se mogla provesti u vojnoj organizaciji vezano za interkulturalizam kao društveni fenomen suvremenog društva, kao na primjer, kako utječu sustavne vrijednosti vojnih nastavnika na razvoj interkulturalnih kompetencija polaznika

škola, utjecaj slobodnog vremena na razvijanje interkulturalizma i utjecaj vojne organizacijske kulture na polaznike škola. Moguće je i istraživanje internatskog života polaznika, utjecaj vojnog okružja, način upravljanja vojnim školama na razvoj kompetencija itd.

Vojno obrazovanje financira se u potpunosti iz državnog proračuna. Vojne škole moraju biti učinkovite te zadovoljavati potrebe poslodavca (MORH), polaznika, nastavnika i ostalih sudionika. Prilikom izrade interkulturalnog kurikulumu vojnih škola mora se obratiti pažnju na njihovu posebnost. Javlja se potreba isticanja i afirmiranja posebnosti kao varijante inovativnosti. Filozofija vojnih škola i posebnosti njihovih kurikulumu u bitnom određuju njihove specifičnosti, bez obzira na to jesu jasno iskazane ili se podrazumijevaju. Samo oni koji dobro poznaju svoje društvo, kulturu i vrednote nacionalnih i demokratskih obilježja, mogu ravnopravno raditi s pripadnicima drugih kultura i ostvariti kvalitetnu interkulturalnu komunikaciju. Dobiveni rezultati upućuju na potrebu izrade interkulturalnog kurikulumu vojnih škola koji bi kroz kroskurikularne predmete i unošenjem novih sadržaja razvio interkulturalne kompetencije svih polaznika vojnih škola. Rezultati istraživanja mogu poslužiti kao početna podloga za izradu spomenutog kurikulumu. Uvođenje interkulturalnih sadržaja u nastavne planove i programe vojnih škola pomoglo bi stjecanju nužnih interkulturalnih kompetencija hrvatskih časnika. Interkulturalni kurikulum vojnih škola razvio bi kod polaznika sposobnost prepoznavanja i razumijevanja različitih stavova, shvaćanja, iskustava, kulture, vrednota, vjerskih i drugih različitosti. Očekujem da će rezultati istraživanja pridonijeti boljem razumijevanju interkulturalizma na Hrvatskom vojnom učilištu, jedinog visokoobrazovnoj ustanovi Oružanih snaga Republike Hrvatske. Svi sukreatori kurikulumu vojnih škola, polaznici, nastavnici, Dekanat i Zapovjedništvo Hrvatskog vojnog učilišta “Dr. Franjo Tuđman” trebaju dati prioritet izradi kvalitetnog interkulturalnog kurikulumu vojnih škola.

Nadam se da će rad dati poticaje za daljnja stručna i znanstvena istraživanja ne samo interkulturalnog obrazovanja u vojnim školama, nego opće problematike vojnog obrazovanja u području društvenih i interdisciplinarnih znanosti. Time bi se pridonijelo aktualizaciji obrazovanja polaznika Hrvatskog vojnog učilišta s obzirom na ulogu Republike Hrvatske i OSRH u euroatlantskim integracijama.

Na kraju, rad pridonosi jasnijem viđenju nastavnog djelovanja vojnih nastavnika i njihovoj ulozi u razvoju potrebnih kompetencija kod polaznika vojnih škola. Iz rezultata rada može se iščitati potreba za cjeloživotnim usavršavanjem vojnih nastavnika kroz formalno, neformalno, informalno i samoorganizirano učenje kojim bi se stalno nadopunjavale i razvijale potrebne nastavničke kompetencije. Na kraju, cjelokupan navedeni doprinos, kao i poziv na daljnja istraživanja, imaju za cilj znanstvenu i javnu popularizaciju vojnog obrazovanja i interkulturalizma u vojsci kao vrlo opsežne i kompleksne teme koja ovim radom samo otvara mogućnosti za provedbu daljnjih istraživanja.

VI. LITERATURA

1. Abbe, A. Gulick, L. M. V. Herman, J. L. (2007). Cross-Cultural Competence in Army Leaders: A Conceptual and Empirical Foundation, Arlington, United States Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, Study Report 2008-1.
2. Abbe, A. Halpin, S. M. (2009). The Cultural Imperative for Professional Military Education and Leader Development Parameters. Winter-10, 20-31.
3. Abbe, A. Bortnick, R. (2010). Developing Intercultural Adaptability in the Warfighter: A Workshop on Cultural Training and Education. United States Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, Technical Report 1279.
4. Ajduković, D. (2011). Svijest o rodnoj (ne)ravnopravnosti i diskriminaciji. U: Kamenov, Ž. Galić, B. (ur.), Rodna ravnopravnost i diskriminacija u Hrvatskoj (str. 77-91), Zagreb: Ured za ravnopravnost spolova Vlade Republike Hrvatske.
5. Alfirević, I. Šentija, J. (2003). Veliki školski leksikon. Zagreb: Školska knjiga.
6. Allmen, M. R. (2011). The Intercultural Perspective and its Development Through Cooperation With the Council of Europe. U: Grant, C. A. Portera, A. (ur.), Intercultural and Multicultural Education Enhancing Global Interconnectedness (str. 33-48), New York: Routledge.
7. Allied Joint Doctrine for Land Operations AJP-3.2 (2009). North Atlantic Treaty Organization.
8. Antić, S. (1999). Pedagoški pojmovnik. U: Mijatović, A. Vrgoč, H. Peko, A. Mrkonjić, A. Leđić, Jasminka (ur.), Osnove suvremene pedagogije (str. 639-655), Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
9. Anić, V. i sur. (2003). Hrvatski enciklopedijski rječnik. Zagreb: Novi Liber.
10. Another Crossroads? Professional Military Education Two Decades After The Goldwater-Nichols Act and The Skelton Panel (2010). U. S. House of Representatives, Committee on Armed Services Subcommittee on Oversight & Investigations.
11. Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. Journal of education 162 (1), 67-92.
12. Apple, M. W. (1990). Ideology and curriculum, Second edition. London, New York: Routledge.
13. Argyle, M. (1972). The Psychology of Interpersonal Behaviour. Ontario: Penguin Books Inc.
14. Army Culture and Foreign Language Strategy (2009). Headquarters, Department of the Army, Washington DC.
15. Army Leadership Competent, Confident, and Agile FM 6-22 (2006). Headquarters, Department of the Army, Washington DC.
16. Army Leader Development Program (2013). Department of the Army Pamphlet 350-5, Headquarters Department of the Army, Washington DC.

17. Auster, L. (1991). America: Multiethnic, Not Multicultural. *Academic Questions* 4(4) (Fall, 1991), 72-84.
18. Battle, D. E. (2012). *Communication Disorders in a Multicultural and Global Society*. U: Battle, D. E. (ur.), *Communication Disorders in Multicultural and International Populations* (str. 2-19), St. Louis: Elsevier Mosby.
19. Bain, L. L. (1990). A Critical Analysis of the Hidden Curriculum in Physical Education. U: Kirk, D. Tinning, R. (ur.), *Physical Education, Curriculum and Culture* (str. 20-34), London, New York: Falmer Press.
20. Bains, D. (1991). *Emigration From Europe 1815-1930*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire and London: Macmillan Education Ltd.
21. Barić, R. Barišić, A. Mareković, M. (2003). *Hrvatska vojska u eri globalizacije (ili globalizacijske) politike*. Zagreb: DEFIMI.
22. Banks, J. A. (1993). The Canon Debate, Knowledge Construction, and Multicultural Education. *Educational Researcher* 22(5), 4-14.
23. Bašić, S. (2000). Koncept prikrivenog kurikuluma. *Napredak* 141(2), 170-181.
24. Bašić, S. (2009). Pedagoški abecedarij: Prikriveni kurikulum. *Školske novine* 8, 5.
25. Battle, E. D. (2012). *Communication Disorders in Multicultural and International Populations*. Missouri: Elsevier Mosby Inc.
26. Bedeković, V. (2011.). Interkulturalne kompetencije cjeloživotnog obrazovanja nastavnika, *Pedagoški istraživanja* 8(1), 139-149.
27. Bedeković, V. (2013). Interkulturalne kompetencije kao dio profesionalnih kompetencija nastavnika. U: Hrvatić, N. Klapan, A. (ur.), *Pedagogija i kultura. Znanstvena monografija: Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagoške znanosti* (str. 80-88), Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
28. Bedeković, V. Zrilić, S. (2014). Interkulturalni odgoj i obrazovanje kao čimbenik suživota u multikulturalnom društvu, *Magistra Iadertina*, 9(1), 111-122.
29. Bedeković, V. (2015). Interkulturalni pristup odgoju i obrazovanju pripadnika romske manjine. U: Mlinarević, V. Brust Nemet, M. Bushati, J. (ur.), *Obrazovanje za interkulturalizam, Položaj Roma u odgoju i obrazovanju* (str. 15-28), Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera.
30. Bender-Horvat, S. Štefan, S. Jeličić, Z. Jovanović, S. (2003). Žene u vojsci. U: Pavlina, Ž. Komar, Z. (ur.), *Vojna psihologija, Priručnik za hrvatske časnike, Knjiga druga* (str. 521-550), Zagreb: Ministarstvo obrane Republike Hrvatske.

31. Benić, Đ. (2012). Ekonomska kriza u Europi i hrvatsko gospodarstvo, *Ekonomska misao i praksa*, XXI(2), 847-854.
32. Bennett, J. (2011). Conference Workshop: Developing Intercultural Competence For International Education Faculty and Staff, 2011 AIEA Conference * February 20-23, 2011 San Francisco, CA, USA.
33. Bennett, J. M. (2015). *The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence*. Oregon: SAGE Publications.
34. Benšić, M. Šuvak N. (2013). *Primijenjena statistika*. Osijek: Grafika d. o. o.
35. Berrong L. B. (1997). "A Case for Women in Combat". U.S. Army Command and General Staff College.
36. Biljan-August, M. Pivac, S. Štambuk, A. (2009). *Upotreba statistike u ekonomiji*. Rijeka: Ekonomski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
37. Biloslavo, R. (2007). *Strateški management in management spreminjanja*. Koper: Univerza na Primorskem, Fakulteta za management.
38. Bi-SC Education and Individual Training Directive (E&ITD) 075-007 (2015). North Atlantic Treaty Organization.
39. Blažević Simić, A. (2011). Socijalna distanca hrvatskih srednjoškolaca prema etičkim i vjerskim skupinama. *Pedagoški istraživanja*, 8(1), 153-168.
40. Bognar, L. (2008). *Interkulturalizam i civilno društvo*. 6. susret pedagoga Hrvatske.
41. Bonk, C. J. Graham, R. C. (2005). *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
42. Bouchard, G. (2013). Interculturalism: what makes it distinctive? U: Barrett, M. (ur.), *Interculturalism and Multiculturalism: Similarities and Differences* (str. 93-110), Strasbourg: Council of Europe Publishing.
43. Bowles, S. Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
44. Braziel, C. (2011). *Analysis of Cross-cultural Leadership Competencies for United States Military Leaders: a Study of United States Military Security Assistance Officers in Cairo, Egypt*. Indiana Wesleyan University, ProQuest LLC.
45. Bredella, L. (2003). Afterword: What Does it Mean to be Intercultural? U: Alred, G. Byram, M. Fleming, M. (izdavači) *Intercultural Experience and Education* (str. 225-239), Clevedon: Multilingual Matters.
46. Bruner, J. S. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.

47. Bubić, A. (2013). *Osnove statistike u društvenim i obrazovnim znanostima*. Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.
48. Buck, J. H. (1981). Professional ideals and military behavior, *Air University Review*, Mar-Apr. [Preuzeto 1. listopada 2015. s <http://www.airpower.au.af.mil/airchronicles/aureview/1981/mar-apr/buck.htm>].
49. Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matters Ltd.
50. Calahan, P. D. (2002). *The Code of the Warrior, The Kinder, Gentler Military and Marksmanship: Changing a Culture – USAWC Strategy Research Project* U.S. Army War College, Carlisle Barracks, Pennsylvania 17013.
51. Campbell, R. D. (1969). *United States Military Training for Cross-Cultural Interaction*, NR 170-032, Office of Naval Research, Clearinghouse, Virginia.
52. Cantele, T. (2013). Interculturalism as a new narrative for the era of globalisation and super-diversity. U: Barrett, M. (ur.), *Interculturalism and Multiculturalism: Similarities and Differences* (str. 69-92), Strasbourg: Council of Europe Publishing.
53. Cifrić, I. (2009). Život u granicama kulture. *ARHE, Časopis za filozofiju*, 6(12), 69-83.
54. Cohen, L. Manion, L. Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
55. *Compendium of the European Military Officers Basic Education* (2011). Department of Science and Military Education-European Security and Defence College.
56. Connable, B. (2009). All Our Eggs in a Broken Basket: How the Human Terrain System is Undermining Sustainable Military Cultural Competence. *Military Review*, 89(2), 57-64.
57. Connerley, L. M. Pedersen, B. P. (2005). *Leadership in a diverse and multicultural environment: Developing awareness, knowledge, and skills*. California, London, New Delhi: Sage Publications.
58. Council of Europe (2008). *White Paper on intercultural dialogue: Living together as equals in dignity*, Strasbourg: Council of Europe Publishing [Preuzeto 12. listopada 2015. s www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf].
59. *Counterinsurgency Field Manual 3-24* (2006). Headquarters Department of the Army, Washington, DC.
60. Crèvecoeur, H. St. J. de (1782). *Letters from an American Farmer / Letter III: What is an American?* [Preuzeto 8. kolovoza 2015. s http://mith.umd.edu/eada/html/display.php?docs=crevecoeur_letters.xml].

61. Dalton, R. J. (2006). Citizenship Norms and Political Participation in America: The Good News IS... the Bad News is Wrong, CDACS Occasional Paper, 1 (Center for the Study of Democracy at the University of California, Irvine).
62. Davies, I. Rey, M. (1996). Exploring Intercultural Approaches to Education, *European Journal of Intercultural studies* 7:2, 16-23.
63. Davis K. D., Mckee, B. (2004). Women in the military. U: Pinch, F., MacIntyre, A. Browne, P., Okros, A. (ur.), Challenge and change in the military: gender and diversity issues Ontario (str. 52-76), Canadian Defence Academy Press, Wing Publishing Office.
64. Deal, T. E. Kennedy, A. A. (1993). Culture and School Performance, *Educational Leadership, The Journal of the Association for Supervision and Curriculum Development*, 40(5), 14-16.
65. Deaux, K. & Lafrance, M. (1998). Gender. U: Gilber, D. T., Fiske, S. T. & Gardner, L.: The handbook of social psychology, Vol. 1, New York: McGraw-Hill, 788-818.
66. Doktrina Oružanih snaga Republike Hrvatske ZDP-1 (2010). Zagreb: Glavni stožer Oružanih snaga Republike Hrvatske.
67. Drori, G. S. Meyer, J. W. Hwang, H. (2006). Globalization and Organization – World Society and Organizational Change, Oxford: Oxford University Press.
68. Dugoročni plan razvoja Oružanih snaga Republike Hrvatske za razdoblje od 2015. do 2024. godine (2014). Narodne novine, br. 151/14.
69. Eagleton, T. (2000). The Idea of Culture, Hoboken, New Jersey: Blackwell Publisher.
70. Echevarria, J. A. (2005). Fourth-generation war and other myths [Preuzeto 25. ožujka 2012. s <http://www.StrategicStudiesInstitute.army.mil/pdffiles/pub632.pdf>].
71. Education, Training, Exercise and Evaluation (ETEE) Policy (2014). MC 0458/3 North Atlantic Military Committee, Brunssum.
72. Education and Training for Peace Support Operation (ETPSO ATrainP-1(A) (2010). NATO Training Group [Preuzeto 25. ožujka 2012. s www.vnausbzbw.de/Doc/TEPSO/ATrainP_01.pdf].
73. .Europska komisija (2016) Sigurnost: EU snažnije reagira na hibridne prijetnje, IP/16/1227 [Preuzeto 25. lipnja 2016. s http://europa.eu/rapid/press-release_IP-16-1227_hr.pdf].
74. Euwema, M. C. Van Emmerik, H. (2007). Intercultural competencies and conglomerated conflict behaviors in intercultural conflicts, *International Journal of Intercultural Relations*, 31, 427-441.
75. Febbraro, A. R. McKee, B. Riedel, S. L. (2008). Multinational Military Operations and Intercultural Factors, The Research and Technology Organisation (RTO) of NATO, RTO Technical Report TR-HFM-120.

76. Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll)*, Third edition, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage publications.
77. Freund, R. J., Wilson, W. J., Mohr, D. L. (2010). *Statistical Methods*, Third edition, Academic Press.
78. Findlay, M. S. (1998). *Language and Communication, A Cross-Cultural Encyclopedia*, Santa Barbara: ABC-CLIO, Inc.
79. Finnan, C. Swanson, J. D. (2010). *Accelerating the Learning of all Students Cultivating Culture Change in Schools, Classrooms, and Individuals*, Westview Press, A Member of the Perseus Books Group.
80. Fontaine, G. (1980). Problems and Benefits of Close Intercultural Relationships, *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 4, 329-337.
81. Fountain, S. (1999). *Education for development – A teacher's resource for global learning*, London: Hodder & Stoughton.
82. Gay Sr., P. W. (2008). *Leadership core competencies*, Strategy Research Project, Carlisle Barracks: U.S. Army War College.
83. *Generic Officer Professional Military Education REFERENCE CURRICULUM* (2011). Project Leader and Editor: Dr. David C. Emelifeonwu, Senior Staff Officer, Defence Education Outreach Strategic Training and Education Programs, Canadian Defence Academy, PO. Box 17000 Stn Forces, Kingston, ON K7K 7B4.
84. Giroux, H. A. (2011). *Zombie Politics and Culture in the Age of Casino Capitalism, Popular Culture and Everyday Life*, Vol. 23, New York, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, Oxford, Wien: Peter Lang International Academic Publishers.
85. Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola: škola bez prisile*, Zagreb: Educa.
86. Glatthorn, A. A. (2000). *The Principal as Curriculum Leader*, California: Thousand Oaks, ICAN Home, Modules, Social interventions: Hidden Curriculum. [Preuzeto 15. studenog 2013. s <http://www.autismnetwork.org/modules/social/hidden/index.html>].
87. Glazer, N. (1997). *We Are All Multiculturalists Now*, Cambridge-London: Harvard University Press.
88. Gudjons, H. (1994). *Pedagogija: Temeljna znanja*, Zagreb: Educa.
89. *Handbook Agribusiness Development Team in Afghanistan* (2009). Center for Army Lessons Learned, Fort Leavenworth.
90. Hardison, C. M. Sims, C. S. Ali, F. Villamizar, A. Mundell, B. How, P. (2009). *Cross-Cultural Skills for Deployed Air Force Personnel*, Pittsburgh: RAND Corporation.

91. Harold, S. (2008). Cultural awareness as a key component of military pedagogy. U: Kvernbekk, T. Simpson, H. Peters, M. A. (ur.), *Military Pedagogies and Why They Matter* (str. 29-42), Rotterdam: Sense publisher.
92. Hatch, M. J. (1997). *Organizational Culture, Organization Theory*. New York: Oxford University Press.
93. Harries-Jenkins, G. (2004). Institution to occupation to diversity: gender in the military today. U: Pinch, F., MacIntyre, A. Browne, P., Okros, A. (ur.), *Challenge and change in the military: gender and diversity issue* (str. 26-52), Ontario: Canadian Defence Academy Press, Wing Publishing Office.
94. Haskins, C. (2010). A Practical Approach to Cultural Insight, *Military Review*, Volume XC – September-October, No. 5, 79-87.
95. Hofstede, G. (1998). Identifying Organizational Subcultures: an Empirical Approach, *Journal of Management Studies* 35:1, 1-12.
96. Hofstede, G. (1994). *Cultures and Organizations, Software of the Mind, Intercultural Cooperation and its Importance for Survival*. London: Harper Collins Publisher.
97. Hofstede, J. G. Pedersen, P. B. Hofstede, G. (2002). *Exploring Culture Exercises, Stories and Synthetic Cultures*, Yarmouth: Intercultural Press, Inc.
98. Hofstede, G. (2002). Dimensions Do Not Exist: A Reply to Brendan McSweeney, *Human Relations*, Volume 55 (11), 1-7.
99. Hofstede, G. (2009). Research on culture: how to use it in training?, *European J. Cross-Cultural Competence and Management*, Volume 1 (1), 14-21.
100. Hollinger, D. A. (2005). *Postethnic America: Beyond Multiculturalism*, New York: Basic Books.
101. Hrastović, I. (2005). Zapovjedno-stožerna škola "Blago Zadro" – izobrazba najviših časnika HV-a tijekom Domovinskog rata, *Polemos*, 8, 1-2, 105-149.
102. Hrvatić, N. (2011). Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima, *Pedagoška istraživanja*, 8 (1), 7-18.
103. Hudley, C. Gottfried, A. E. (2008). *Academic Motivation and the Culture of School in Childhood and Adolescence*, New York: NY, Oxford University Press.
104. Hull, I. V. (2005). *Absolute Destruction: Military Culture and the Practices of War in Imperial Germany*, Cornell University.
105. Inglis, D. (2005). *Culture and Everyday Life*, London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

106. Iriye, A. (1979). Culture and Power: International Relations as Intercultural Relations, *Diplomatic History* (1979) 3(2), 115-128.
107. Jackson, P. W. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum Specialists. U: Jackson, P.W. (ur.), *Handbook of Researchers on Curriculum* (str. 25-41), New York: Macmillan.
108. Jagić, S. Vučetić, M. (2013). Globalizacijski procesi i kultura, *Acta Iadertina*, 9, 15-24.
109. Jakovljević, M. Marin, R. Čičin-Šain, D. (2012). Izazovi globalizacije i njihov utjecaj na privlačenje i zadržavanje talenata, *Oeconomica Jadertina*, 2(2), 66-81.
110. Jelavić, F. (1998). *Didaktika*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
111. Jelinčić, D. A. (2012). Kulturna raznolikost, interkulturni dijalog i digitalna kultura, Sažetak rezultata projekta, Zagreb: Institut za međunarodne odnose [Preuzeto 20. studenog 2015. s <http://www.kreativnaekonomija.com/wp-content/uploads/2012/08/Jelinicic-D..pdf>].
112. Jojić, Lj. Matasović, R. (ur.), (2002). *Hrvatski enciklopedijski rječnik*, Zagreb: Novi Liber.
113. Johnson, W. L. Friedland, L. (2010). Integrating Cross-Cultural Decision Making Skills into Military Training. U: Schmorrow, D. Nicholson, D. (ur.), *Advances in Cross-Cultural Decision Making* (str. 540-549), London: CRC Press.
114. Joppke, C. (2009). *Veil: Mirror of Identity*, Cambridge: Polity Press.
115. Jug, D. (2005). Izobrazba djelatnih časnika Hrvatske vojske od rujna 1992. do prosinca 1993. na HVU KoV "Petar Zrinski", *Polemos*, 8, 1-2, 63-84.
116. Jukić, T. (2010). Odnos kurikuluma i nastavnog plana i programa, *Pedagogijska istraživanja*, 7(1), 55-65.
117. Jurić, V. (2007). Kurikulum suvremene škole. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: Teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (str. 217-261), Zagreb: Školska knjiga.
118. Kaluđerović, Ž. (2008). Poimanje globalizacije, *Filozofska istraživanja*, 113, god. 29 (2009), sv. 1, 15-29.
119. Katunarić, V. (2010). Hrvatska kulturna politika i izazovi globalizacije. U: Budak, N. Katunarić, V. (ur.), *Hrvatski nacionalni identitet u globalizirajućem svijetu* (str.105-116), Zagreb: Centar za demokraciju i pravo *Miko Tripalo*.
120. Kelly, A. V. (2004). *The Curriculum: Theory and Practice*, Fifth Edition, London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
121. Kelly, A. V. (2011). *The Curriculum: Theory and Practice*, London: Sage Publications Limited.
122. Key Competences for Lifelong Learning European Reference Framework (2007). Luxembourg: European Communities.

123. Kier, E. (1995). Culture and Military Doctrine: France Between the Wars, *International Security*, 19(4), 65-93.
124. King, N. Apple, M. W. (2004). Economics and Control in Everyday School Life. U: Apple, M. W. (ur.), *Ideology and curriculum*, 3rd edition (str. 41-59), London, New York: Routledge.
125. Klaić, B. (2007). Rječnik stranih riječi: Tuđice i posuđenice, Zagreb: Školska knjiga.
126. Klemenčić, K. Čabrić, V. Ciglar, S. (2012). Sličice iz prošlosti Črnomerca, Zagreb: Knjižnice grada Zagreba [Preuzeto 8. rujna 2015. s https://issuu.com/knjiznicegradzagreba/docs/od_mandalice_do_mitnice/11].
127. Knežević, K. Kraljević, L. (2012). Višejezičnost kao čimbenik jačanja konkurentnosti na gospodarskom tržištu, *Ekonomski vjesnik / Econviews: Review of Contemporary Business, Entrepreneurship and Economic Issues*, XXV(1), 206-212.
128. Knežević-Florić, O. (2008). Multikulturalizam i obrazovna politika u globalnom kontekstu (europske perspektive). U: Oljača, M. (ur.), *Multikulturalno obrazovanje* (str. 15-26), Novi Sad: Filozofski fakultet.
129. Kollermann, N. (2009). Jesam li lud ja ili su ludi oni? O konstruktivnom ophođenju s interkulturalnim iritacijama. U: Kumbier, D. Schulz von Thun, F. (ur.), *Interkulturalna komunikacija: Metode, modeli, primjeri* (str. 74-90), Zagreb: Erudita d. d.
130. Kopanji, D. (2015). Kompetencije strateških vođa, Zagreb: Hrvatsko vojno učilište. (Diplomski rad na Ratnoj školi "Ban Josip Jelačić".]
131. Kozina, A. (2012). Interkulturalno obrazovanje hrvatskih časnika. U: Posavec, K. Sablić, M. (ur.), *Pedagogija i kultura. Znanstvena monografija: Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojinama znanosti o odgoju* (str. 197-207), Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
132. Kozina, A. (2013). Hrvatsko vojno učilište – ustroj i uloga, *Anali za povijest odgoja*, Vol. 12, 129-141.
133. Kozina, A. (2013.a). Interkulturalne kompetencije vojnih nastavnika, *Andragoški glasnik*, broj 1 (30), Vol. 17, 37-48.
134. Kozina, A. (2014). Ključne kompetencije vojnog nastavnika. U: Matijević, M. Žiljak, T. (ur.), *Zbornik radova: Ključne kompetencije u obrazovanju odraslih*, Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo, 2014, 83-99.
135. Kraft, L. Tutuianu, D. (2007). Cooperative Learning for Intercultural Education in Foreign Language Teaching – The Military Higher Education Case. [Preuzeto 17. ožujka 2012. s http://www.iaie.org/download/turin_paper_kraft.pdf]

136. Kumbier, D. Schulz von Thun, F. (2009). Interkulturalna komunikacija iz perspektive komunikacijske psihologije. U: Kumbier, D. Schulz von Thun, F. (ur.), Interkulturalna komunikacija: Metode, modeli, primjeri (str. 11-29), Zagreb: Erudita d. d.
137. Kurz, R. Bartram, D. (2002). Competency and Individual Performance: Modelling the World of Work. U: Robertson, I. T., Callinan, M. Bartram, D. (ur.), Organizational Effectiveness: The Role of Psychology (str. 227-255), New York: John Wiley & Sons Ltd.
138. Kvarving, L. P. Grimes, R. (2016). Why and how gender is vital to military operations. U: Balon, B. i sur. (ur.), Teaching Gender in the Military: a Handbook (str. 9-26), Geneva: DCAF and PfPC.
139. Kymlicka, W. (1998). American Multiculturalism in the International Arena, Dissent Magazine / Fall 1998, str. 73-79. [Preuzeto 22. listopada 2015. s <https://www.dissentmagazine.org/article/american-multiculturalism-in-the-international-arena>].
140. Legro, J. W. (1994). Military Culture and Inadvertent Escalation in World War II, International Security, 18(4), 108-142.
141. Lewis, C. (2008). Successful Communication in Multicultural Environments, What can native English speakers do in a multicultural setting to promote the clear, accurate communication that is critical for success? [Preuzeto 8. rujna 2015. s http://www.luthais.com/index_files/papers/Chad%20Lewis%20%20Successful%20Communication%20in%20Multicultural%20Environments.pdf].
142. Lisabonski ugovor Europske unije 2007. (2009). Adrias, Zbornik Zavoda za znanstveni i umjetnički rad Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti u Splitu, Svezak 16 (Volumen 16).
143. Lippmann W. (2010). Public Opinion. New York: Greenbook Publications, LLC.
144. Lončar, J. (2005). Globalizacija – Pojam, nastanak i trendovi razvoja. Geoadria, 10(1), 91-104.
145. Madon, S. Gyll, M. Aboufadel, K. Montiel, E. Smith, A. Palumbo, P. Jussim, L. (2001). Ethnic and National Stereotypes: The Princeton Trilogy Revisited and Revised, Personality and Social Psychology, 27(8), 996-1010.
146. Madsen W. (2015). Fourth and Fifth Generation Warfare Arrives on European and Middle Eastern Battlefields, Strategic Culture Foundation on-line journal [Preuzeto 22. prosinca 2015. s <http://www.strategic-culture.org/news/2015/04/21/fourth-fifth-generation-warfare-arrives-european-middle-eastern-battlefields.html>].#
147. Makinen, J. (2010). Educating soldiers and security sector actors for human security-oriented activities, Tiede ja Ase, 68, 63-77.
148. Marsh, J. C. (1994). Kurikulum, Zagreb: Educa.

149. Martin, J. N. Nakayama, T. K. (2010). *Intercultural Communication in Contexts*, New York: McGraw-Hill Higher Education.
150. Matijević, M. (2002). Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha u svijetu teorije kurikuluma. U: Vrgoč, H. (ur.), *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha* (str. 18-38), Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
151. Matijević, M. Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*, Zagreb: Školske novine.
152. Mayer, E. (1992). *Key competencies: Report of the Committee to advise the Australian Education Council and Ministers of Vocational Education, Employment and Training on employment – related key competencies for postcompulsory education and training*, Canberra: Australian Publishing Service.
153. McDaniel, E. R. Samovar, L. A. (2015). *Understanding and Applying Intercultural Communication in the Global Community: The Fundamentals*. U: Samovar, L. A. Porter, R. E. McDaniel, E. R. Roy, C. S. (ur.), *Intercultural Communication: A Reader, Fourteenth Edition* (str. 5-16), Boston: Cengage Learning.
154. McCutcheon, G. (1982). What in the World is Curriculum Theory?, *Theory into Practice*, 21, 18-22.
155. Meer, N. Modood, T. (2013). Interacting interculturalism with multiculturalism: observations on theory and practice. U: Barrett, M. (ur.), *Interculturalism and Multiculturalism: Similarities and Differences* (str. 111-132), Strasbourg: Council of Europe Publishing.
156. Mesić, M. (2006). *Multikulturalizam: društveni i teorijski izazovi*, Zagreb: Školska knjiga.
157. Mijatović, A. Previšić, V. (1999). *Demokratska i interkulturalna obilježja srednjoškolaca u Hrvatskoj*, Zagreb: Interkultura.
158. Mijatović, A. Previšić, V. Žužul, A. (2000). Kulturni identitet i nacionalni kurikulum, *Napredak*, br. 2, 135-146.
159. Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*, Velika Gorica: Persona.
160. Moua M. (2010). *Culturally Intelligent Leadership, Leading Through Intercultural Interactions*, New York: Business Expert Press, LLC.
161. Murray, W. (1999). Does Military Culture Matter?, *Orbis*, 45(1), 27-42.
162. Myers, J. H. Mullet, G. M. (2003). *Managerial Applications of Multivariate Analysis in Marketing*. Mason, Ohio: South-Western Educational Pub.
163. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.

164. Nazor, A. (2005). Počeci izobrazbe dočasnika HV-a u Domovinskom ratu, *Polemos*, 8, 1-2, 11-61.
165. Novinger, T. (2001). *Intercultural Communication, A Practical Guide*, Austin: University of Texas Press.
166. Nuciari, M. (2002). Flexibility Towards Diversity, New Skills for Military Personnel in PSOs, Annual Conference of the Committee on Women in NATO Forces, Team Building Towards New Challenges, Session on EE Strategies, New PSO's Skills, May 28th 2002, Brussels: NATO Headquarters.
167. Null, W. (2011). *Curriculum: from theory to practice*, New York, Toronto, Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
168. Obilisteanu, G. (2011). Inter-cultural Awareness in the Process of Becoming Future Officers, *Revista Academiei Fortelor Terestre*, NR. 2(62), 160-164.
169. Odluka o objavljivanju Povelje Ujedinjenih naroda (1993). *Narodne novine*, br. 15/93.
170. Odluka o pokretanju postupka za ustrojavanje posebnih studijskih programa za potrebe Oružanih snaga Republike Hrvatske (2013). *Narodne novine*, br. 91/13.
171. Odluka o rodovima, službama, strukama i njihovim specijalnostima (2013). *Narodne novine*, br. 128/13.
172. OECD (2005). The definition and selection of key competencies, Executive Summary [Preuzeto 18. ožujka 2013. s: www.oecd.org/pisa/35070367.pdf].
173. Offe, C. (2013). Demokracija u krizi: dvije i pol teorije o djelovanju demokratskog kapitalizma, *Political analysis*, 4(14), 21-24.
174. Opća deklaracija o ljudskim pravima [Preuzeto 10. prosinca 2015. s http://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/2009_11_12_143.html].
175. Opić, S. (2011). Testiranje normalnosti distribucije u istraživanjima odgoja i obrazovanja, *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 60(2), 181-198.
176. Opić, S., Galešev, V. (2012). Specifičnosti primjene regresijske analize u istraživanjima odgoja i obrazovanja (pedagogiji). U: Ljubetić, M. Zrilić, S. (ur.), *Kultura kao polje pedagoške akcije: odgoj, obrazovanje, kurikulum* (str. 183-192). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
177. Palekčić, M., Vollstädt, W., Terhart, W. i Katzenbach, D. (1999). Struktura nastavnih sadržaja i znanja. U: Mijatović, A. (ur.) *Osnove suvremene pedagogije* (str. 265–290). Zagreb: HPKZ,
178. Panian, Ž. (2002). Sponzorirana virtualna učilišta i cjeloživotno učenje, *Edupoint*, godište II, broj 7 [Preuzeto 20. srpnja 2015. s http://edupoint.carnet.hr/casopis/broj-07/clanak-01/bezicno_ucenje.pdf].

179. Parhizgar, K. D. Parhizgar, R. Parhizgar, F. F. Parhizgar, S. S. (2015). *Global Principles of Management and Multicultural Organization Behavior*, Independent Publisher.
180. Partnership for Peace Consortium of Defense Academies and Security Studies Institutes (2014). *Annual Report 2014*, Vienna: Republic of Austria / Federal Ministry of Defence and Sports.
181. Pastuović, N. (1996). Upravljanje i reformiranje obrazovnih sustava: osvrt na reforme u post-komunističkim zemljama, *Društvena istraživanja* 1(21), 9-58.
182. Pastuović, N. (2010). Odgoj odraslih, *Andragoški glasnik* 1(24), 7-19.
183. Patel, F. Li, M. Sooknanan, P. (2011). *Intercultural Communication: Building a Global Community*, Delhi, India: Sage Publications.
184. Peace Support Operation Handbook (2000). Headquarters Multinational Peace Force South-Eastern Europe Brigade.
185. Pennington, D. C. (2001). *Osnove socijalne psihologije*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
186. Perrotti, A. (1995). *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*, Zagreb: Educa.
187. Peterson, B. (2004). *Cultural Intelligence: a Guide to Working with People from Other Cultures*, Yarmouth: Intercultural Press, Inc.
188. Petz, B. (1992). *Psihologijski rječnik*, Zagreb: Prosvjeta.
189. Petz, B. (2004). *Osnovne statističke metode za nematematičare*, V. izdanje, Jastrebarsko: Naklada Slap.
190. Pielmus, C. (2013). Between two Cultures: from the Military Culture to University Culture, *Conclusions on the Organisation for Police Officers' Initial Training*, *Revista Academiei Fortelor Terestre*, 4 (72), 374-382.
191. Pivac, J. (2009). *Izazovi školi*, Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta, Zagreb: Školska knjiga.
192. Piršl, E. (1996). Istra i interkulturalni odgoj, *Društvena istraživanja*, 5-6 (25-26), 859-911.
193. Poljak, V. (1980). *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga.
194. Popis stanovništva, kućanstava i stanova 2011. godine (2011) [Preuzeto 18. prosinca 2015. s <http://www.dzs.hr/Hrv/censuses/census2011/results/censustabshtm.htm>].
195. Portera, A. (2011). *Intercultural and Multicultural Education: Epistemological and Semantic Aspects*. U: Grant, C. A. Portera, A. (ur.), *Intercultural and Multicultural Education Enhancing Global Interconnectedness* (str. 12-30) New York: Routledge.
196. Potkonjak, N. Šimleša, P. (1989). *Pedagoška enciklopedija*, sv. 1-2, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

197. Pravilnik o izobrazbi (2017). Narodne novine, br. 19/17.
198. Pravilnik o službi u Oružanim snagama Republike Hrvatske (2009). Narodne novine, br. 91/09.
199. Previšić, V. (1994). Multi- i interkulturalizam kao odgojni pluralizam. U: Matijević, M. i dr. (ur.), Pluralizam u odgoju i školstvu (str. 19-22), Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
200. Previšić, V. (1997). Predgovor. U: Katunarić, V. (ur.), Multicultural reality and perspectives in Croatia (str. 7-10), Zagreb: Interkultura.
201. Previšić, V. (1999). Škola budućnosti: humana, stvaralačka i socijalna zajednica, Napredak, 140/1, 7-16.
202. Previšić, V. (2001). Susreti ili sukobi kultura. U: Previšić, V. Mijatović, A. (ur.), Mladi u multikulturalnom svijetu: stavovi srednjoškolaca u Hrvatskoj, Zagreb: Interkultura.
203. Previšić, V. (2002). Postmoderne paradigme u pedagoškoj teoriji i praksi. U: Rosić, V. (ur.), Odnos pedagoške teorije i pedagoške prakse (str. 56-63), Rijeka: Grafrade d. o. o.
204. Previšić, V. (2005). Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura, Pedagoška istraživanja, 2 (2), str. 165-173.
205. Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.), Kurikulum: Teorije, metodologija, sadržaj, struktura (str. 15-33), Zagreb: Školska knjiga.
206. Previšić, V. (2008). Globalne dimenzije održiva razvoja u Nacionalnom školskom kurikulumu. U: Uzelac, V. Vujičić, L. (ur.), Cjeloživotno učenje za održivi razvoj, svezak 1 (str. 55-65), Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
207. Previšić, V. (2010). Socijalno i kulturno biće škole: kurikulumske perspektive, Pedagoška istraživanja, 7(2), 165-176.
208. Previšić, V. Posavec, K. (2014). Hrvatske interkulturno-obrazovne retrospektive, Pedagoška istraživanja, 11(2), 183-190.
209. Promicanje ravnopravnosti spolova u MORH-u i OSRH [Preuzeto 18. travnja 2015. s <http://www.morh.hr/hr/vijesti-najave-i-priopcenja/priopcenja/7998-29052013-promicanje-ravnopravnosti-spolova-u-morh-u-i-osrh.html>].
210. Puljiz, I. Šutalo, I. Živčić, M. (2010). (ur.) Međunarodne organizacije u obrazovanju odraslih, 1. Laduč: Minerva Graphica d. o. o.
211. Purković, D. Bezjak, J. (2015). Kontekstualni pristup učenju i poučavanju u nastavi temeljnog tehničkog odgoja i obrazovanja, Školski vjesnik 64(1), 131-152.
212. Rasmussen, L. J. Sieck, W. R. (2012). Strategies for Developing and Practicing Cross- Cultural Expertise in the Military, Understanding Afghan Culture, Newsletter, No. 12-18, 1-12.

213. Rapp, E. W. (2006). The Balance of Leadership in an Army at War, *Army Magazine*, 56(12), 10-15.
214. Riggs, F. W. (2001). Globalizacija. U: Riggs, F. W. Henry, T. Milardović, A. (ur.), *Mali leksikon globalizacije: metodologijski prinosi proučavanju globalizacije* (str. 2-5), Osijek-Zagreb-Split: Pan liber.
215. Rodik-Klarić, P. (2008). O heurističkoj vrijednosti vojne kulture, *Polemos*, 10, 2, 31-48.
216. Rodik-Klarić, P. Franc, R. Sučić, I. (2009). Ratnička i mirotvorna uloga kao aspekti identiteta časnika OSRH. U: Smerić, T. Sabol, G. (ur.), *Sigurnost i obrana Republike Hrvatske u euroatlantskom kontekstu* (str. 317-340), Zagreb: Institut društvenih znanosti "Ivo Pilar", *Biblioteka Zbornici, Knjiga 36*.
217. Rogan, H. (1981). *Mixed Company: Women in the Modern Army*, New York: Putnam.
218. Repišti, S. (2012). Problem razumijevanja varijance i kovarijance i postupaka njihovog računanja u psihometriji, *Istraživanje matematičkog obrazovanja*, IV(7), 31-43.
219. Ryan, P. (2003). Interculturality, Identity and Citizenship Education in Mexico. U: Alred, G. Byram, M. Fleming, M. (ur.), *Education for Intercultural Citizenship Concepts and Comparisons* (str. 11-35), Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd.
220. Sablić, M. (2009). *Sukonstrukcija interkulturalnog kurikulumu*, Doktorska disertacija, Zagreb: Filozofski fakultet.
221. Samovar, L. A. Porter, R. E. (2003). *Intercultural Communication, A Reader*, Tenth Edition, Baltimore, Wadsworth: Thomson Learning.
222. Samovar, L. A. Porter, R. E. i McDaniel E. R. (2010). *Communication Between Cultures*, Seventh Edition, Boston, Wadsworth: Cengage Learning.
223. Samovar, L. A. Porter, R. E. i McDaniel E. R. (2013). *Komunikacija između kultura*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
224. Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco: Jossey-Bass.
225. Schultheiss, O. C. Brunstein, J. C. (2005). An Implicit Motive Perspective on Competence. U: Elliot, A. J. Dweck, C. S. (ur.), *Handbook of Competence and Motivation* (str. 31-52), New York: The Guilford Press.
226. Sekulić-Majurec, A. (1996). Interkulturalizam u obrazovanju kao metodologijski izazov, *Društvena istraživanja*, 5-6 (25-26), 875-894.
227. Sekulić-Majurec, A. (1996a). Interkulturalizam u obrazovanju: osnova multikulturalnog društva, *Obnovljeni život*. 51(6), 677-687.

228. Sekulić-Majurec, A. (2007). Uloga sudionika odgojno-obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.), Kurikulum: Teorije, metodologija, sadržaj, struktura (str. 305-328), Zagreb: Školska knjiga.
229. Simons, J. K. (2010). Intercultural competence in professional contexts [Preuzeto 20. kolovoza 2013. s http://www.uni-graz.at/fAIR/cAIR10/text/procs/Simons_Krols_cAIR10.pdf].
230. Siegl, M. B. (2008). Military Culture and Transformation, *Joint Force Quarterly*, 49(2), 103-106.
231. Smerić, T. (2002). Vojna profesija, komparativne orijentacije i transformacija civilno-vojnih odnosa, *Društvena istraživanja* 1(57), 67-88.
232. Smjernice za vojnu izobrazbu 2013. – 2015. (2013). Glavni stožer Oružanih snaga Republike Hrvatske.
233. Službena skraćena i puna imena država na hrvatskom i engleskom jeziku (2012). Ministarstvo vanjskih i europskih poslova Republike Hrvatske.
234. Spajić-Vrkaš V. (1999). Globalizacija i izobrazba: apokalipsa raja ili rajska apokalipsa (Original scientific paper), *Društvena istraživanja: Journal for General Social Issues*, Vol. 8 No. 4 (42), 579-600.
235. Spajić-Vrkaš, V. Rajković, M. Rukavina, I. (2014). Znam, razmišljam, sudjelujem: projekt Novo doba ljudskih prava i demokracije u školama: eksperimentalna provedba Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja: Zaključci i preporuke. [izvješće]
236. Spajić-Vrkaš, V. (2014a). Eksperimentalna provedba kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja – Istraživački izvještaj, Zagreb: Mreža mladih Hrvatske.
237. Sparrow, P. R. (1997). Organizational Competencies: Creating a Strategic Behavioural Framework for Selection and Assessment. U: Anderson, N. Herriot, P. (ur.), *International Handbook of Selection and Assessment* (str. 343-368), New York: J. Wiley.
238. Sparrow, R. (2015). Drones, Courage, and Military Culture. U: Lucas, G. R., Jr. (ur.), *Routledge Handbook of Military Ethics* (str. 380-393), Oxford: Routledge.
239. Stewart, D. W. (1981). The Application and Misapplication of Factor Analysis in Marketing Research, *Journal of Marketing Research*, 18(1), 51-62.
240. Strategija nacionalne sigurnosti Republike Hrvatske (2002). Narodne novine, br. 32/02.
241. Strategija obrane Republike Hrvatske (2002). Narodne novine, br. 33/02.
242. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014). Narodne novine, br. 124/14.
243. Strateški pregled obrane (2013). Narodne novine, 101/13.

244. Stringer, D. M. Cassidy, P. (2009). 52 activities for improving cross-cultural communication, Boston: Intercultural Press.
245. Strugar, V. (2012). Znanje, obrazovni standardi, kurikulum, Teorijsko-kritički pristup obrazovnoj politici u Hrvatskoj, Zagreb: Školska knjiga.
246. Supek, O. (1989). Etnos i kultura, Migracijske teme, 5, br. 2-3, 145-153.
247. Šakić, V. Franc, R. Mišetić, A. Rithar, S. Rogić, I. Smerić, T. (2010). Hrvatska vojska hrvatsko društvo – Završna studija, Zagreb: Institut društvenih znanosti *Ivo Pilar*.
248. Šonje, J. i suradnici (2000). Rječnik hrvatskoga jezika, Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža i Školska knjiga.
249. Štulhofer, A. (2003). Društveni kapital i njegova važnost. U: Ajduković, D. (ur.), Socijalna rekonstrukcija zajednice (str. 79-78), Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
250. The EU Battlegroups (2006). Directorate-General for External Policies of the Union Directorate B – Policy Department – Note.
251. Tomašević Lišanin, M. (2004). Pregovaranje – poslovni proces koji dodaje vrijednost, Zbornik Ekonomskog fakulteta u Zagrebu, 2(1), 143-158.
252. Torgersen, G. E. (2008). The idea of a military pedagogical doctrine. U: Kvernbekk, T. Simpson, H. Peters, M. A. (ur.), Military Pedagogies and Why They Matter (str. 43-62), Rotterdam: Sense publisher.
253. Turner, T. (1993). Anthropology and Multiculturalism: What is Anthropology That Multiculturalists Should Be Mindful of It? Cultural Anthropology, 8(4), 411-429.
254. Tyler, R. (1949). Basic Principles of Curriculum and Instruction, Chicago, London: University of Chicago Press.
255. Tylor, E. B. (1920). Primitive Culture researches into the development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom, Fourth edition, Vol. I, London: John Murray, Albemarle Street.
256. Ulrich, U. (2011). Intercultural Competence in the Bundeswehr, Strausberg: Zentrum Innere Führung, Bundessprachenamt.
257. Ustav Republike Hrvatske (1990). Narodne novine, br. 56/90, 135/97, 8/98, 113/00, 124/00, 28/01, 41/01, 55/01, 76/10, 85/10, 05/14.
258. United States Military Academy (2015). The United States Military Academy Strategic Plan, 2015-2021, Produced by USMA Strategic Initiatives.
259. Vican, D. Bognar, L. Previšić, V. (2007). Hrvatski nacionalni kurikulum. U: Previšić, V. (ur.), Kurikulum: Teorije, metodologija, sadržaj, struktura (str. 137-173), Zagreb: Školska knjiga.

260. Viribus Unitis: Austrian National Defence Academy in Vienna (2003). Bartl, J. Jedlicka, M. Nielsen, C. C. Schmidl, E. A. Stierschneider, F., Vienna: National Defence Academy.
261. Vojna enciklopedija, svezak 6 (1973). Beograd: Redakcija Vojne enciklopedije, Vojnoizdavački zavod Beograd.
262. Vukićević, S. (2011). Fenomen identiteta i integracioni procesi Balkana u EU, Sociološka luča V/1, str. 62-77, Filozofski fakultet Nikšić.
263. Vukasović, A. (1990). Pedagogija, Zagreb: HKZ.
264. Watson, J. R. (2010). Language and Cultural Training: separate parts. Military review, March-April, 93-97.
265. Wilson, R. (2013). The urgency of intercultural dialogue in a Europe of insecurity. U: Barrett, M. (ur.) Interculturalism and Multiculturalism: Similarities and Differences (str. 53-68), Strasbourg: Council of Europe Publishing.
266. Wolfel R. L. (2009). Culture Cubed: Towards Three-Part Definition of Intercultural Competence, New York: Center for Languages, Cultures, & Regional Studies, West Point.
267. Wong, L. Gerras, S. Kidd, W. Pricone, R. Swengros, R. (2003). Strategic Leadership Competencies, Strategic Studies Institute [Preuzeto 27. kolovoza 2012. s <http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/ssi/wong.pdf>]
268. Wood, P. Landry, C. (2008). The Intercultural City, Planning for Diversity Advantage, London: Earthscan.
269. Wortel, E. Bosch, J. (2011). Strengthening Moral Competence: a Train the Trainer Course on Military Ethics, Journal of Military Ethics, 10:1, 17-35.
270. Wren, D. J. (1999). School Culture, Exploring the Hidden Curriculum, South Scranton Intermediate School, Pennsylvania 18505, USA, Adolescence, 02/1999; 34(135), 593-596.
271. Wunderle, W. D. (2006). Through the Lens of Cultural Awareness: A Primer for US Armed Forces Deploying to Arab and Middle Eastern Countries, Washington DC: U. S. Government Printing Office.
272. Yager, M. O'Conar, A. i Metcalf, K. (2012). Assessing Cross-cultural Training for Military Advisors, 4th International Conference on Applied Human Factors and Ergonomics (AHFE), San Francisco, USA Publishing: 2329-2338.
273. Young M. F: D. (1998). The Curriculum of the Future From the 'New Sociology of Education' to a Critical Theory of Learning, Philadelphia: Falmer Press, Taylor & Francis Inc
274. Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (2013). Narodne novine, br. 22/13.
275. Zakon o obrani (2013). Narodne novine, br. 73/13, 75/15, 27/16.

276. Zakon o odlikovanjima i priznanjima Republike Hrvatske (1995). Narodne novine, br. 20/95, 57/06, 141/06.
277. Zakon o službi u Oružanim snagama Republike Hrvatske (2013). Narodne novine, br. 73/13, 75/15, 50/16.
278. Zaninović, M. (1985). Pedagoška hrestomatija, Zagreb, Školska knjiga.
279. Zecha, W. (2011). Intercultural awareness – a necessary asset of soldiers for international operations, AARMS, 10(2), 293-304.
280. Zook, A. M. (2006). Military competency – Based Human Capital Management: A Steps Toward The Future, USAWC Strategy Research Project, U.S. Army War College, Pennsylvania [Preuzeto 27. ožujka 2015. s <http://www.dtic.mil/cgi-bin/GetTRDoc?AD=ADA448319>].
281. Zubac, A. Tominac, A. (2012). Digitalna knjižnica kao podrška sveučilišnoj nastavi i istraživačkomu radu na daljinu: elektronički izvori za elektroničko učenje na hrvatskim sveučilištima, Vjesnik bibliotekara Hrvatske, 55(2), 65-82.
282. Žunec, O. (2000). Hrvatska vojska 2000: Nacionalna sigurnost, oružane snage i demokracija, Zagreb: SDP i Strata istraživanja.

VII. PRILOZI

REPUBLIKA HRVATSKA
MINISTARSTVO OBRANE
ORUŽANE SNAGE REPUBLIKE HRVATSKE
HRVATSKO VOJNO UČILIŠTE

ISTRAŽIVANJE

INTERKULTURALIZAM U VOJNIM ŠKOLAMA
INTERCULTURALISM IN MILITARY SCHOOLS
INTERCULTURALISM DANS LES ÉCOLES MILITAIRES
INTERKULTURALISMUS IN MILITÄR SCHULEN
TVÆRKULTURELLE FORHOLD IMILITÆRESKOLER
L'INTERCULTURALITÀNELLE SCUOLE MILITARI
יבתי ספר צבאיים INTERCULTURALISM
ИНТЕРКУЛТУРАЛИЗАМ У ВОЈНИМ ШКОЛАМА
सैन्यस्कूलोंमेंINTERCULTURALISM

Zagreb, 2014. godine

ISTRAŽIVANJE INTERKULTURALNIH ISKAZIVANJA POLAZNIKA HRVATSKIH VOJNIH ŠKOLA

Pukovnik Andrija Kozina, nastavnik Združenih vojnih operacija, provodi u vojnim školama istraživanje o provedbi nastave.

S pomoću upitnika želimo prikupiti podatke za to istraživanje. U upitniku se nalaze tvrdnje koje se odnose na vaša osobna mišljenja i stavove.

Ispitivanje ima isključivo stručnu i znanstvenu svrhu.

UPUTA:

Molimo vas da pažljivo pročitate svaku tvrdnju i pitanje te da odgovorite na sva postavljena pitanja bez preskakanja. Uvijek pritom iznesite **svoje stvarno mišljenje**, a ne ono za koje smatrate da je općeprihvatljivo ili da je "ispravno stajalište".

Anketa je anonimna i ne treba je potpisivati.

Hvala na suradnji!

I. OPĆI PODATCI

Molimo vas da odgovarate zaokruživanjem samo jednoga broja ispred odgovora. Na pitanja gdje se traži više odgovora bit ćete posebno upozoreni.

1. SPOL

1. ženski
2. muški.

2. Koju ste razinu vojne izobrazbe završili?

1. nijednu
2. temeljnu časničku
3. naprednu časničku.

3. S kojim ste uspjehom završili prethodnu vojnu izobrazbu?

1. nemam vojnu izobrazbu
2. dovoljnim
3. dobrim
4. vrlo dobrim
5. izvrsnim.

4. Jeste li se kad susreli s pojmom interkulturalizam?

1. NE
2. DA, u srednjoj školi
3. DA, na fakultetu
4. DA, u vojnoj školi
5. Negdje drugdje: _____

5. Jeste li sudjelovali u operacijama potpore miru ili radili u multinacionalnim zapovjedništvima (UN-ovim ili NATO-ovim)?

1. NE
2. DA

6. Jeste li dosad pohađali NATO školu ili bilo koju vojnu školu u inozemstvu?

1. NE
2. DA

II. PRAVO DRUŠTVO

7. Po vašem mišljenju, dobro je, odnosno pravo društvo ono:

(Stavite znak X u jedan od pet stupaca za svaku tvrdnju.)

TVRDNJE Mislim da je dobro, odnosno pravo društvo ono:	U potpu- nosti se slažem	Uglavno m se slažem	Ne znam, nisam o tome razmišljao(la)	Uglavno m se ne slažem	U potpu- nosti se ne slažem
1. Gdje se građani (na izborima) opredjeljuju između najmanje dvije stranke.					
2. Gdje se osnovna vlast zakon, a ne volja pojedinaca.					
3. Gdje je gospodarstvo tržišno (poduzeća i pojedinci natječu se u proizvodnji i prodaji roba, dobara i usluga).					
4. Gdje se najveći dio imovine (zemljišta, poduzeća, banke, ustanove...) nalazi u privatnim rukama.					
5. Gdje je životni standard ljudi visok.					
6. Gdje mogu zajednički živjeti i pripadnici različitih naroda.					
7. Gdje mogu zajednički živjeti i pripadnici različitih vjera.					
8. Gdje mogu zajednički živjeti i ljudi različitih ukusa.					
9. Gdje mogu zajednički živjeti i pripadnici različitih ideologija odnosno svjetonazora (npr. demokrati, liberali, socijalisti, komunisti itd.).					
10. Gdje mogu zajednički živjeti i ljudi različitih morala.					
11. Gdje postoje regionalne autonomije.					
12. Gdje postoji sloboda osnivanja i udruživanja u organizacije.					
13. Gdje postoji sloboda izražavanja.					
14. Gdje postoji pravo glasovanja.					
15. Gdje postoji dostupnost javnih službi.					
16. Gdje postoji pravo političkih vođa da se natječu za glasove birača.					
17. Gdje postoje višestruki izvori informiranja javnosti koji mogu iskazati različita stajališta o istim zbivanjima.					
18. Gdje se održavaju izbori koji odlučuju o tome tko drži najviši položaj u vlasti.					
19. Gdje postoje organizirane interesne skupine koje vladinu politiku čine ovisnom o njihovim glasovima.					

III.

O PRIPADNICIMA RAZLIČITIH NARODA I NACIONALNIH MANJINA TE O SPOLOVIMA POSTOJE NEKA OPĆEPRIHVAĆENA MIŠLJENJA. TA SE MIŠLJENJA ČESTO STVARAJU BEZ OSOBNOG ISKUSTVA I RAZLOGA.

8. U kojoj se mjeri slažeš sa sljedećim tvrdnjama o nekim narodima, nacionalnim manjinama, spolovima?

(Stavite znak X u jedan od tri stupca za svaku tvrdnju.)

T V R D N J A A	Slažem se	Ne znam, nisam o tome razmišljao	Ne slažem se
1. ALBANCIMA SU:			
1. agresivni			
2. časni			
3. familijarni			
4. necivilizirani			
5. osvetoljubivi			
6. složni			
7. snalažljivi			
8. staromodni			
2. AMERIKANCI SU:			
1. nemarni			
2. površni			
3. dvolični			
4. nesnalažljivi			
5. strpljivi			
6. veseljaci			
7. naivni			
8. agresivni			
3. BRITANCI SU:			
1. formalisti			
2. suzdržani			
3. tradicionalni			
4. koristoljubivi			
5. elegantni			
6. složni			
7. nepristupačni			
8. hvalisavi			
4. CRNOGORCI SU:			
1. brkati			
2. častohlepni			
3. dosljedni			
4. junački			
5. lijeni			
6. muževni			
7. odlučni			
8. povodljivi			

T V R D N J A Ⓐ	Slažem se	Ne znam, nisam o tome razmišljao	Ne slažem se
5. HRVATI SU:			
1. miroljubivi			
2. neodlučni			
3. nesložni			
4. plemeniti			
5. pokorni			
6. strpljivi			
7. tolerantni			
8. zavidni			
6. MAĐARI SU:			
1. gurmani			
2. marljivi			
3. nepouzđani			
4. oholi			
5. umišljani			
6. vatreni			
7. veseljaci			
8. tmurni			
7. BOŠNJACI (MUSLIMANI) SU:			
1. druželjubivi			
2. mlitavi			
3. nemarni			
4. neodlučni			
5. opuštani			
6. prevrtljivi			
7. skromni			
8. tradicionalni			
8. NIJEMCI SU:			
1. točni			
2. proračunani			
3. neduhoviti			
4. koristoljubivi			
5. radišni			
6. štedljivi			
7. gurmani			
8. složni			
9. ROMI SU:			
1. bezbrižni			
2. neodgovorni			
3. otporni			
4. prevaranti			
5. prljavi			
6. snalažljivi			
7. strastveni			
8. svadljivi			

T V R D N J A Ⓐ	Slažem se	Ne znam, nisam o tome razmišljao	Ne slažem se
10. SLOVENCİ SU:			
1. marljivi			
2. negostoljubivi			
3. pedantni			
4. proračunani			
5. sebični			
6. složni			
7. škrti			
8. štedljivi			
11. SRBI SU:			
1. domišljati			
2. gostoljubivi			
3. gramzivi			
4. isključivi			
5. podmukli			
6. ponosni			
7. prevrtljivi			
8. složni			
12. ŠVEĐANI SU:			
1. tolerantni			
2. proračunani			
3. pedantni			
4. hladni			
5. tradicionalni			
6. probitačni			
7. nepristupačni			
8. štedljivi			
13. TALIJANI SU:			
1. bučni			
2. elegantni			
3. muzikalni			
4. kukavice			
5. slatkorječivi			
6. svadljivi			
7. šarmantni			
8. živčani			
14. ŽIDOVI SU:			
1. izdvojeni			
2. jedinstveni			
3. koristoljubivi			
4. mudri			
5. probitačni			
6. sposobni			
7. škrti			
8. tvrdoglavi			

T V R D N J A ⓑ	Slazem se	Ne znam, nisam o tome razmišljao	Ne slazem se
1. MUŠKARCI SU:			
1. energični			
2. grubijani			
3. hrabri			
4. nagli			
5. objektivni			
6. posesivni			
7. postojani			
8. umišljeni			
2. ŽENE SU:			
1. brbljave			
2. brižne			
3. ljubomorne			
4. nježne			
5. odane			
6. podložne			
7. prevrtljive			
8. realne			

IV.

9. U kojoj vas mjeri zanima poznavanje jezika ovih nacionalnih i etničkih skupina? (Stavite znak X u jedan od pet stupaca za svaku skupinu.)

NACIONALNE I ETNIČKE SKUPINE	Jako me zanima	Uglavnom me zanima	Ne znam, nisam o tome razmišljao(la)	Uglavnom me ne zanima	Uopće me ne zanima
1. Albanci					
2. Amerikanci					
3. Britanci					
4. Bošnjaci					
5. Crnogorci					
6. Hrvati					
7. Mađari					
8. Nijemci					
9. Romi					
10. Slovenci					
11. Srbi					
12. Šveđani					
13. Talijani					
14. Židovi					

10. U kojoj vas mjeri zanima poznavanje umjetnosti ovih nacionalnih i etničkih skupina? (Stavite znak X u jedan od pet stupaca za svaku skupinu.)

NACIONALNE I ETNIČKE SKUPINE	Jako me zanima	Uglavnom me zanima	Ne znam, nisam o tome razmišljao(la)	Uglavnom me ne zanima	Uopće me ne zanima
1. Albanci					
2. Amerikanci					
3. Britanci					
4. Bošnjaci					
5. Crnogorci					
6. Hrvati					
7. Mađari					
8. Nijemci					
9. Romi					
10. Slovenci					
11. Srbi					
12. Šveđani					
13. Talijani					
14. Židovi					

11. U kojoj vas mjeri zanima poznavanje povijesti ovih nacionalnih i etničkih skupina? (Stavite znak X u jedan od pet stupaca za svaku skupinu.)

NACIONALNE I ETNIČKE SKUPINE	Jako me zanima	Uglavnom me zanima	Ne znam, nisam o tome razmišljao(la)	Uglavnom me ne zanima	Uopće me ne zanima
1. Albanci					
2. Amerikanci					
3. Britanci					
4. Bošnjaci					
5. Crnogorci					
6. Hrvati					
7. Mađari					
8. Nijemci					
9. Romi					
10. Slovenci					
11. Srbi					
12. Šveđani					
13. Talijani					
14. Židovi					

12. U kojoj vas mjeri zanima poznavanje običaja ovih nacionalnih i etničkih skupina? (Stavite znak X u jedan od pet stupaca za svaku skupinu.)

NACIONALNE I ETNIČKE SKUPINE	Jako me zanima	Uglavnom me zanima	Ne znam, nisam o tome razmišljao(la)	Uglavnom me ne zanima	Uopće me ne zanima
1. Albanci					
2. Amerikanci					
3. Britanci					
4. Bošnjaci					
5. Crnogorci					
6. Hrvati					
7. Mađari					
8. Nijemci					
9. Romi					
10. Slovenci					
11. Srbi					
12. Šveđani					
13. Talijani					
14. Židovi					

13. U kojoj vas mjeri zanima poznavanje postulata sljedećih vjera? (Stavite znak X u jedan od pet stupaca za svaku skupinu.)

VJERA	Jako me zanima	Uglavnom me zanima	Ne znam, nisam o tome razmišljao(la)	Uglavnom me ne zanima	Uopće me ne zanima
1. katolička					
2. muslimanska					
3. pravoslavna					
4. protestantska					
5. židovska					

14. U kojoj vas mjeri zanima poznavanje običaja sljedećih vjera? (Stavite znak X u jedan od pet stupaca za svaku skupinu.)

VJERA	Jako me zanima	Uglavnom me zanima	Ne znam, nisam o tome razmišljao(la)	Uglavnom me ne zanima	Uopće me ne zanima
1. katolička					
2. muslimanska					
3. pravoslavna					
4. protestantska					
5. židovska					

V.

NA SLJEDEĆA ĆETE PITANJA ODGOVARATI NA NEŠTO DRUGAČIJI NAČIN. POZORNO PROČITAJTE UPUTU U ZAGRADI.

15. Biste li tipičnomu (prosječnomu) pripadniku ovih nacionalnih i etničkih skupina dopustili?

(Stavite znak X u svaki stupac kad se slažete i to za svaku skupinu.)

NACIONALNE I ETNIČKE SKUPINE	Usko srodstvo sklapanjem braka	Da vam bude prijatelj	Da vam bude susjed	Da bude s Vama polaznik obrazova-nja	Da bude građanin RH	Da bude samo posjetitelj RH	Da ga se protjera iz RH
1. Albanci							
2. Amerikanci							
3. Britanci							
4. Bošnjaci							
5. Crnogorci							
6. Hrvati							
7. Mađari							
8. Nijemci							
9. Romi							
10. Slovenci							
11. Srbi							
12. Šveđani							
13. Talijani							
14. Židovi							

16. Biste li tipičnomu (prosječnomu) pripadniku ovih vjera dopustili?

(Stavite znak X u svaki stupac kad se slažete i to za svaku skupinu.)

VJERA	Usko srodstvo sklapanjem braka	Da vam bude prijatelj	Da vam bude susjed	Da bude s Vama polaznik obrazova-nja	Da bude građanin RH	Da bude samo posjetitelj RH	Da ga se protjera iz RH
1. katolik							
2. musliman							
3. pravoslavac							
4. protestant							
5. židov							
6. ateist							
7. agnostik							
8. drugih vjera							

Molimo vas da još jednom provjerite jeste li odgovorili na sve postavljene tvrdnje i pitanja.

Hvala na suradnji!

ISTRAŽIVANJE O NASTAVI U VOJNIM ŠKOLAMA

Zagreb, 2014. godine

UPITNIK

Pukovnik Andrija Kozina, nastavnik Združenih vojnih operacija, provodi u vojnim školama istraživanje o nastavi.

S pomoću upitnika želimo prikupiti podatke za to istraživanje. U upitniku se nalaze tvrdnje koje se odnose na Vaša osobna mišljenja i stavove.

Ispitivanje ima isključivo stručnu i znanstvenu svrhu.

Molimo vas da pažljivo pročitate svaku tvrdnju i odgovorite na sva postavljena pitanja. Na tvrdnje treba odgovoriti tako da stavite znak X u jedan od kućica za svaku tvrdnju.

Upitnik je anonimn.

Zahvaljujemo na suradnji!

I. OPĆI PODATCI

(STAVITE ZNAK X U ODGOVARAJUĆE MJESTO)

1. Spol: Muško ☐ Žensko ☐
2. Vaše nastavničko iskustvo.
- ☐ ☐ ☐
- 1 do 5 godina 5 do 10 godina više od 10 godina
3. Završeno civilno obrazovanje.
- ☐ ☐ ☐
- preddiplomska viša škola diplomsko fakultet poslijediplomsko mr.sc. dr.sc.
4. Razina završene vojne škole.
- ☐ ☐ ☐ ☐
- Temeljna čas. Napredna čas. Zapovjedno stožerna Ratna škola
5. Jeste li se do sada nešto više susreli s pojmom interkulturalizam?
- Da ☐ Ne ☐
6. Jeste li u zemlji ili inozemstvu, pohađali bilo kakav tečaj ili slušali predavanje o interkulturalizmu?
- Da ☐ Ne ☐
7. Vaš osobni čin
- ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- natporučnik satnik bojnik pukovnik brigadir
8. U kojoj vojnoj školi provodite najviše sati predavanja?
- ☐ ☐ ☐
- Temeljna čas. Napredna čas. Zapovjedno stožerna
9. Je li ste sudjelovali u operacijama potpore miru
- Da ☐ Ne ☐

Molimo vas da **ispunite upitnik** tako da stavite znak **X** u **jedan** od pet stupaca za svaku tvrdnju.

TVRDNJE	U potpunosti se slažem	Uglavnom se slažem	Ne znam, nisam o tome razmišljao(la)	Uglavnom se ne slažem	U potpunosti se ne slažem
	1	2	3	4	5
1. Moja su osobna uvjerenja ponekad različita od onoga što poučavam. *					
2. Zadovoljstvo je poučavati polaznike vojnih škola iz drugih zemalja.					
3. Moja je odgovornost osigurati * polaznicima da dijele kulturne razlike					
4. Malo se zna o interkulturalnom poučavanju.					
5. Moja je kultura ponekad različita od kulture polaznika vojnih škola. *					
6. Moja je dužnost biti upoznat s kulturnim nasljeđem polaznika. *					
7. Polaznici vojnih škola nisu svjesni važnosti interkulturalizma u svojoj vojnoj karijeri. *					
8. Uloga nastavnika je bitna u rješavanju potreba polaznika vojnih škola iz različitih kulturnih sredina.					
9. Svjestan sam da se pripadnici * različitih kultura po mnogo čemu razlikuju					
10. Važno je prepoznati polaznike škola koji su iz različitih kulturnih sredina. *					
11. Ponekad polaznici iz različitih kulturnih sredina mogu pogrešno interpretirati različite komunikacijske stilove nastavnika kao probleme u komunikaciji.					
12. Svjestan sam raznolikosti kulturnih sredina iz kojih dolaze polaznici vojnih škola. *					
13. Ne osjećam obvezu da se suprotstavim rasizmu i rasističkim izjavama.					
14. Svjestan sam i regionalnih razlika. *					
15. Mogu puno naučiti od polaznika čije je kulturno nasljeđe različito od mogega.					
16. Znanja polaznika o interkulturalizmu na razini su mojih očekivanja.					
17. Svjestan sam svoje reakcije koja se temelji na stereotipnim vjerovanjima o različitim etničkim skupinama. *					
18. U provedbi vojne nastave postoji malo tema koje podupiru interkulturalizam.					
19. Poznavanje određene kulture trebalo bi utjecati na očekivana ponašanja polaznika vojnih škola.					

TVRDNJE	U potpunosti se slažem	Uglavnom se slažem	Ne znam, nisam o tome razmišljao(la)	Uglavnom se ne slažem	U potpunosti se ne slažem
	1	2	3	4	5
20. Mislim da je pretjerana pozornost posvećena interkulturalnim pitanjima u provedbi nastave.					
21. S drugima mogu raspravljati o svojem etničkom / kulturnom naslijeđu.					
22. Postoje slučajevi u komunikaciji s polaznicima kad rasističke izjave treba zanemariti.					
23. Provedbu nastave prilagođujem sastavu polaznika vojnih škola i njihovoj kulturnoj različitosti.					
24. Prihvaćam da polaznici govore na materinskome jeziku ili na narječju kraja iz kojega dolaze.					
25. Osjećam se neugodno u društvu ljudi koji pokazuju vrijednosti ili vjerovanja različita od mojih.					
26. Volim raditi s polaznicima vojnih škola i nastavnicima čija su kultura i stavovi slični mojim.					
27. Nastavnici imaju odgovornost da budu svjesni različitosti kulturnih sredina polaznika vojnih škola. *					
28. U vojnim bi se školama trebala provoditi nastava koja bi upoznala polaznike s različitim etničkim običajima i tradicijama.					
29. Nastavne metode treba prilagoditi kako bi se zadovoljile sve potrebe svih polaznika.					
30. Na svojim predavanjima razvijam aktivnosti koje povećavaju samopouzdanje svih polaznika vojnih škola bez obzira na njihovo kulturno zaleđe.					
31. Razvijanje poštivanja različitih kultura odgovornost je nastavnika.					
32. Budući da se u učionicama nalaze i polaznici drugih naroda, nastavnikov posao postaje izazov.					
33. U planovima i programima vojnih škola (TČI, NČI i ZSŠ) postoje dijelovi koji govore o interkulturalizmu.					
34. Kao nastavnik mogu puno naučiti od polaznika iz drugih zemalja.					
35. Kad se u učionicama nalaze polaznici iz raznih kulturnih sredina, nastavnikov posao postaje složeniji.					
36. Spreman sam kao nastavnik djelovati kao posrednik kad god se pojave jezične prepreke.					
37. Da bi nastavnik bio svrhovit, treba biti svjestan kulturnih razlika koje su prisutne u predavaonici.					
38. Interkulturalno usavršavanje i sama svijest o interkulturalizmu može pomoći nastavnicima da ih razviju kod polaznika vojnih škola					

TVRDNJE	U potpunosti se slažem	Uglavnom se slažem	Ne znam, nisam o tome razmišljao(la)	Uglavnom se ne slažem	U potpunosti se ne slažem
	1	2	3	4	5
39. Nastava u kojoj će biti riječi o kulturnoj raznolikosti samo će stvoriti sukob u predavaonici.					
40. Svjestan sam da u predavaonici ima i pripadnika drugih kultura. *					
41. Mislim da sam osposobljen za provedbu nastave u predavaonici u kojoj se nalaze polaznici iz različitih zemalja i različitih kultura.					
42. Mogu prepoznati kad moji stavovi, uvjerenja i vrijednosti ometaju provedbu nastave.					
43. Interkulturalno usavršavanje vojnih nastavnika nije potrebno.					
44. Uvijek sam spreman prilagoditi svoje predavanje polaznicima vojnih škola koji su iz drugih zemalja.					
45. Mogu prepoznati svoje negativne i pozitivne emocionalne reakcije prema osobama drugih rasnih i etničkih skupina.					
46. Pokazujem razumijevanje i poštovanje prema drugim kulturama.					
47. Važno je prije provedbe nastave znati koliko je polaznika vojnih škola iz drugih zemalja. *					
48. U provedbi nastave primjenjujem aktivnosti koje polaznicima pomažu razviti razumijevanje za druge kulture.					
49. U vojnoj literaturi malo je sadržaja koji se tiču interkulturalizma.					
50. U provedbi nastave ne dopuštam rasprave koje potiču rodne nejednakosti					
51. U provedbi nastave ne dopuštam rasprave koje potiču vjerske predrasude.					
52. U provedbi nastave ne dopuštam rasprave koje potiču stereotipe.					
53. Svjestan sam da postoje socijalne barijere. *					
54. Svjestan sam da rasizam postoji. *					
55. Kroz svoja predavanja činim polaznike vojnih škola svjesnima kulturnih različitosti.					
56. Moje metode poučavanja zadovoljavaju potrebe interkulturalizma u predavaonici.					
57. Mogu odmah prepoznati polaznike iz drugih zemalja.					
58. Aktivno reagiram protiv vjerskih predrasuda.					
59. Moje je usmeno komuniciranje prihvatljivo i kulturno različitim polaznicima					
60. Mogu prepoznati kulturne osnove provedbe stila predavanja u svojem predmetu.					

Molimo vas da još jednom provjerite jeste dali odgovor na sve postavljene tvrdnje.

Hvala na suradnji!



REPUBLIKA HRVATSKA
MINISTARSTVO OBRANE
GLAVNI STOŽER OS RH

KLASA: 805-13/11-01/06
URBROJ: 512-06-11-2

Zagreb, 04. travnja 2011

HVU „Petar Zrinski“

PREDMET: pukovnik Andrija Kozina,
suglasnost, dostavlja se,-

VEZA: akt HVU, KLASA: 805-01/11-01/1
URBROJ: 3352-1-0301-11-60
od 17. ožujka 2011.

Sukladno vašem traženju **s u g l a s a n s a m** da pukovnik Andrija Kozina, polaznik poslijediplomskog doktorskog studija pedagogije, smjer Kurikulum suvremenog odgoja i škole na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, za izradu doktorske disertacije pod nazivom „Skriveni kurikulum u vojnim školama“, provede anketno ispitivanje polaznika Časničke škole HVU „Petar Zrinski“.

Slijedom navedenog dobiveni rezultati mogu se koristiti na razini HVU „Petar Zrinski“ u cilju poboljšanja kvalitete nastavnog procesa.

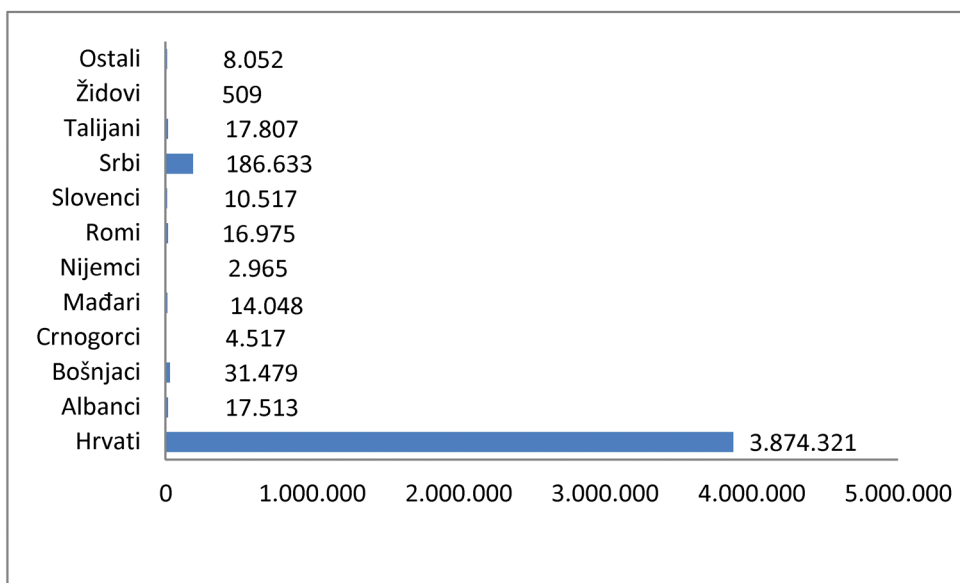
MA

Dostaviti:

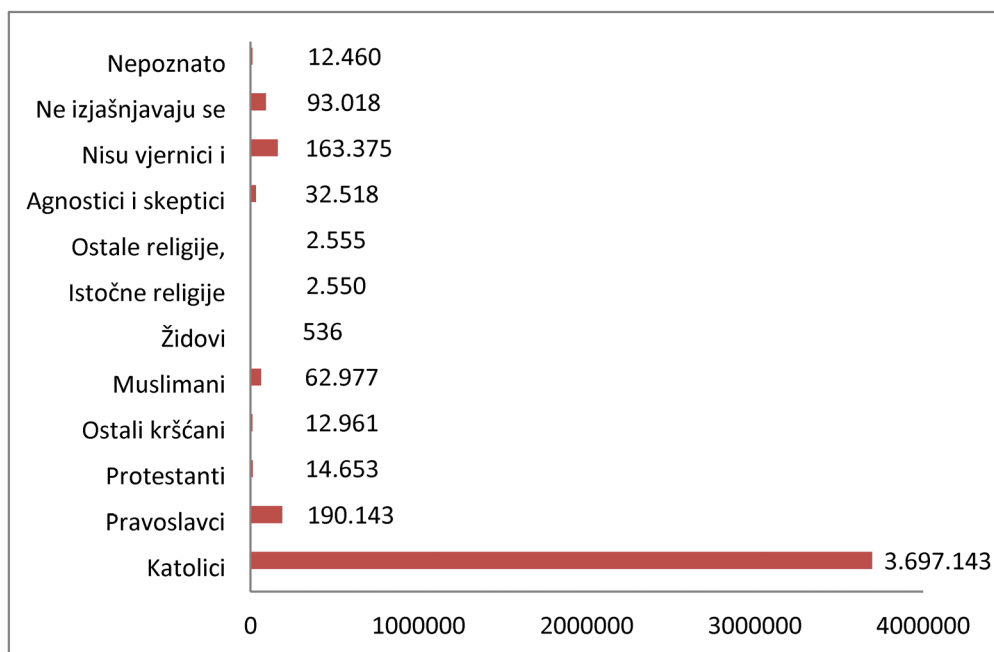
- Naslovu
- Arhiva, ovdje

REPUBLICA HRVATSKA
MINISTARSTVO OBRANE
NAČELNIK GS OS RH
general pukovnik
mr.sc. Drago Lovrić

GRAFIČKI PRIKAZ STANOVNIŠTVA PREMA NARODNOSTI I VJERI U REPUBLICI HRVATSKOJ-POPIS 2011.



Grafički prikaz stanovništva prema narodnosti u Republici Hrvatskoj-popis 2011.



Grafički prikaz stanovništva prema vjeri u Republici Hrvatskoj-popis 2011.

Muškarci_su_energični

Spol			Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
ŽENSKO	Važeće	slažem se	13	39,4	40,6	40,6
		ne znam, nisam o tome razmišljao	9	27,3	28,1	68,8
		ne slažem se	10	30,3	31,3	100
		Total	32	97	100	
	Nedostaje	999	1	3		
	Ukupno		33	100		
MUŠKO	Važeće	slažem se	96	62,3	64	64
		ne znam, nisam o tome razmišljao	31	20,1	20,7	84,7
		ne slažem se	23	14,9	15,3	100
		Total	150	97,4	100	
	Nedostaje	999	4	2,6		
	Ukupno		154	100		

Muškarci_su_grubijani

Spol			Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
ŽENSKO	Važeće	slažem se	3	9,1	9,4	9,4
		ne znam, nisam o tome razmišljao	10	30,3	31,3	40,6
		ne slažem se	19	57,6	59,4	100
		Total	32	97	100	
	Nedostaje	999	1	3		
	Ukupno		33	100		
MUŠKO	Važeće	slažem se	25	16,2	16,7	16,7
		ne znam, nisam o tome razmišljao	43	27,9	28,7	45,3
		ne slažem se	82	53,2	54,7	100
		Total	150	97,4	100	
	Nedostaje	999	4	2,6		
	Ukupno		154	100		

Muškarci_su_hrabri

Spol			Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
ŽENSKO	Važeće	slažem se	12	36,4	37,5	37,5
		ne znam, nisam o tome razmišljao	12	36,4	37,5	75
		ne slažem se	8	24,2	25	100
		Total	32	97	100	
	Nedostaje	999	1	3		
	Ukupno		33	100		
MUŠKO	Važeće	slažem se	76	49,4	51	51
		ne znam, nisam o tome razmišljao	38	24,7	25,5	76,5
		ne slažem se	35	22,7	23,5	100
		Total	149	96,8	100	
	Nedostaje	999	5	3,2		
	Ukupno		154	100		

Muškarci_su_nagli

Spol			Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
ŽENSKO	Važeće	slažem se	10	30,3	30,3	30,3
		ne znam, nisam o tome razmišljao	9	27,3	27,3	57,6
		ne slažem se	14	42,4	42,4	100
		Total	33	100	100	
MUŠKO	Važeće	slažem se	77	50	51,7	51,7
		ne znam, nisam o tome razmišljao	39	25,3	26,2	77,9
		ne slažem se	33	21,4	22,1	100
		Total	149	96,8	100	
	Nedostaje	999	5	3,2		
	Ukupno		154	100		

Muškarci_su_objektivni

Spol			Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
ŽENSKO	Važeće	slažem se	8	24,2	25	25
		ne znam, nisam o tome razmišljao	14	42,4	43,8	68,8
		ne slažem se	10	30,3	31,3	100
		Total	32	97	100	
	Nedostaje	999	1	3		
	Ukupno		33	100		
MUŠKO	Važeće	slažem se	51	33,1	34,2	34,2
		ne znam, nisam o tome razmišljao	59	38,3	39,6	73,8
		ne slažem se	39	25,3	26,2	100
		Total	149	96,8	100	
	Nedostaje	999	5	3,2		
	Ukupno		154	100		

Muškarci_su_posesivni

Spol			Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
ŽENSKO	Važeće	slažem se	8	24,2	25	25
		ne znam, nisam o tome razmišljao	13	39,4	40,6	65,6
		ne slažem se	11	33,3	34,4	100
		Total	32	97	100	
	Nedostaje	999	1	3		
	Ukupno		33	100		
MUŠKO	Važeće	slažem se	51	33,1	34,2	34,2
		ne znam, nisam o tome razmišljao	58	37,7	38,9	73,2
		ne slažem se	40	26	26,8	100
		Total	149	96,8	100	
	Nedostaje	999	5	3,2		
	Ukupno		154	100		

Muškarci_su_postojani

Spol			Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
ŽENSKO	Važeće	slažem se	4	12,1	12,5	12,5
		ne znam, nisam o tome razmišljao	18	54,5	56,3	68,8
		ne slažem se	10	30,3	31,3	100
		Total	32	97	100	
	Nedostaje	999	1	3		
	Ukupno		33	100		
MUŠKO	Važeće	slažem se	66	42,9	44,3	44,3
		ne znam, nisam o tome razmišljao	61	39,6	40,9	85,2
		ne slažem se	22	14,3	14,8	100
		Total	149	96,8	100	
	Nedostaje	999	5	3,2		
	Ukupno		154	100		

Muškarci_su_umišljeni

Spol			Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
ŽENSKO	Važeće	slažem se	4	12,1	12,5	12,5
		ne znam, nisam o tome razmišljao	13	39,4	40,6	53,1
		ne slažem se	15	45,5	46,9	100
		Total	32	97	100	
	Nedostaje	999	1	3		
	Ukupno		33	100		
MUŠKO	Važeće	slažem se	36	23,4	24	24
		ne znam, nisam o tome razmišljao	57	37	38	62
		ne slažem se	57	37	38	100
		Total	150	97,4	100	
	Nedostaje	999	4	2,6		
	Ukupno		154	100		

Žene_su_brbljave

Spol			Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
ŽENSKO	Važeće	slažem se	14	42,4	43,8	43,8
		ne znam, nisam o tome razmišljao	6	18,2	18,8	62,5
		ne slažem se	12	36,4	37,5	100
		Total	32	97	100	
	Nedostaje	999	1	3		
	Ukupno		33	100		
MUŠKO	Važeće	slažem se	89	57,8	59,7	59,7
		ne znam, nisam o tome razmišljao	23	14,9	15,4	75,2
		ne slažem se	37	24	24,8	100
		Total	149	96,8	100	
	Nedostaje	999	5	3,2		
	Ukupno		154	100		

Žene_su_brižne

Spol			Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
ŽENSKO	Važeće	slažem se	23	69,7	71,9	71,9
		ne znam, nisam o tome razmišljao	4	12,1	12,5	84,4
		ne slažem se	5	15,2	15,6	100
		Total	32	97	100	
	Nedostaje	999	1	3		
	Ukupno		33	100		
muško	Važeće	slažem se	111	72,1	74	74
		ne znam, nisam o tome razmišljao	23	14,9	15,3	89,3
		ne slažem se	16	10,4	10,7	100
		Total	150	97,4	100	
	Nedostaje	999	4	2,6		
	Ukupno		154	100		

Žene_su_ljubomorne

Spol			Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
ŽENSKO	Važeće	slažem se	13	39,4	40,6	40,6
		ne znam, nisam o tome razmišljao	10	30,3	31,3	71,9
		ne slažem se	9	27,3	28,1	100
		Total	32	97	100	
	Nedostaje	999	1	3		
	Ukupno		33	100		
MUŠKO	Važeće	slažem se	84	54,5	56	56
		ne znam, nisam o tome razmišljao	33	21,4	22	78
		ne slažem se	33	21,4	22	100
		Total	150	97,4	100	
	Nedostaje	999	4	2,6		
	Ukupno		154	100		

Žene_su_nježne

Spol			Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
ŽENSKO	Važeće	slažem se	21	63,6	65,6	65,6
		ne znam, nisam o tome razmišljao	9	27,3	28,1	93,8
		ne slažem se	2	6,1	6,3	100
		Total	32	97	100	
	Nedostaje	999	1	3		
	Ukupno		33	100		
MUŠKO	Važeće	slažem se	111	72,1	74,5	74,5
		ne znam, nisam o tome razmišljao	22	14,3	14,8	89,3
		ne slažem se	16	10,4	10,7	100
		Total	149	96,8	100	
	Nedostaje	999	5	3,2		
	Ukupno		154	100		

Žene_su_odane

Spol			Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
ŽENSKO	Važeće	slažem se	12	36,4	37,5	37,5
		ne znam, nisam o tome razmišljao	14	42,4	43,8	81,3
		ne slažem se	6	18,2	18,8	100
		Total	32	97	100	
	Nedostaje	999	1	3		
	Ukupno		33	100		
MUŠKO	Važeće	slažem se	61	39,6	40,9	40,9
		ne znam, nisam o tome razmišljao	52	33,8	34,9	75,8
		ne slažem se	36	23,4	24,2	100
		Total	149	96,8	100	
	Nedostaje	999	5	3,2		
	Ukupno		154	100		

Žene_su_podložne

Spol			Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
ŽENSKO	Važeće	slažem se	9	27,3	27,3	27,3
		ne znam, nisam o tome razmišljao	12	36,4	36,4	63,6
		ne slažem se	12	36,4	36,4	100
		Total	33	100	100	
MUŠKO	Važeće	slažem se	47	30,5	31,5	31,5
		ne znam, nisam o tome razmišljao	56	36,4	37,6	69,1
		ne slažem se	46	29,9	30,9	100
		Total	149	96,8	100	
	Nedostaje	999	5	3,2		
	Ukupno		154	100		

Žene su_prevrtljive

Spol			Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
ŽENSKO	Važeće	slažem se	7	21,2	21,9	21,9
		ne znam, nisam o tome razmišljao	10	30,3	31,3	53,1
		ne slažem se	15	45,5	46,9	100
		Total	32	97	100	
	Nedostaje	999	1	3		
	Ukupno		33	100		
MUŠKO	Važeće	slažem se	58	37,7	38,4	38,4
		ne znam, nisam o tome razmišljao	50	32,5	33,1	71,5
		ne slažem se	43	27,9	28,5	100
		Total	151	98,1	100	
	Nedostaje	999	3	1,9		
	Ukupno		154	100		

Žene_su_realne

Spol			Frekvencija	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak
ŽENSKO	Važeće	slažem se	11	33,3	34,4	34,4
		ne znam, nisam o tome razmišljao	12	36,4	37,5	71,9
		ne slažem se	9	27,3	28,1	100
		Total	32	97	100	
	Nedostaje	999	1	3		
	Ukupno		33	100		
MUŠKO	Važeće	slažem se	57	37	38,3	38,3
		ne znam, nisam o tome razmišljao	49	31,8	32,9	71,1
		ne slažem se	43	27,9	28,9	100
		Total	149	96,8	100	
	Nedostaje	999	5	3,2		
	Ukupno		154	100		

VIII. POPIS TABLICA, SLIKA I GRAFIKONA

Popis tablica

Tablica br. 1:	Spol ispitanika.....	111
Tablica br. 2:	Obrazovni uspjeh ispitanika.....	112
Tablica br. 3:	Susret ispitanika s pojmom interkulturalizma.....	114
Tablica br. 4:	Nastavno iskustvo	117
Tablica br. 5:	Civilno obrazovanje nastavnika (prema spolu).....	118
Tablica br. 6:	Vojno školovanje nastavnika (prema spolu).....	119
Tablica br. 7:	Susret vojnih nastavnika s interkulturalizmom	120
Tablica br. 8:	Sudjelovanje nastavnika u operacijama potpore miru	121
Tablica br. 9:	Društvo sa stajališta zakona i životnog standarda	130
Tablica br. 10:	Društvo sa stajališta prihvatanja vrijednosti europske građanske demokracije...	132
Tablica br. 11:	Društvo u odnosu na prava manjina i ljudske slobode prema pripadnicima različitih naroda, vjera, ukusa, ideologija i moralnih načela.....	135
Tablica br. 12:	Društvo u odnosu na prihvatanje temeljnih ljudskih sloboda.....	137
Tablica br. 13:	Najčešći pozitivni stereotipi prema nacionalnim i etničkim skupinama.....	140
Tablica br. 14:	Najčešći negativni stereotipi prema nacionalnim i etničkim skupinama	142
Tablica br. 15:	Deskriptivna statistika stereotipa prema spolu.....	145
Tablica br. 16:	Prikaz frekvencije pozitivnog spolnog stereotipa Muškarci su energični	146
Tablica br. 17:	Prikaz frekvencije i postotka odgovora muško/žensko za pozitivni spolni stereotip Muškarci su energični.....	147
Tablica br. 18:	Prikaz frekvencije pozitivnog spolnog stereotipa Žene su nježne	148
Tablica br. 19:	Prikaz frekvencije i postotka odgovora muško/žensko za pozitivni spolni stereotip Žene su nježne	149
Tablica br. 20:	Prikaz frekvencije negativnog spolnog stereotipa Muškarci su grubijani.....	149
Tablica br. 21:	Prikaz frekvencije i postotka odgovora muško/žensko za negativni spolni stereotip Muškarci su grubijani	150
Tablica br. 22:	Prikaz frekvencije negativnog spolnog stereotipa Muškarci su nagli	151
Tablica br. 23:	Prikaz frekvencije i postotka odgovora muško/žensko za negativni spolni stereotip Muškarci su nagli.....	152
Tablica br. 24:	Prikaz frekvencije negativnog spolnog stereotipa Žene su podložne.....	152

Tablica br. 25: Prikaz frekvencije i postotka odgovora muško/žensko za negativni spolni stereotip Žene su podložne	153
Tablica br. 26: Prikaz frekvencije negativnog spolnog stereotipa Žene su brbljave	154
Tablica br. 27: Prikaz frekvencije i postotka odgovora muško/žensko za negativni spolni stereotip Žene su brbljave.....	155
Tablica br. 28: Deskriptivna statistika prihvaćanja interkulturalizma	156
Tablica br. 29: Deskriptivne vrijednosti (poznavanje jezika).....	157
Tablica br. 30: Test homogenosti varijance (poznavanje jezika)	159
Tablica br. 31: ANOVA za element kulture jezik.....	160
Tablica br. 32: Deskriptivne vrijednosti (poznavanje umjetnosti kao dimenzija interkulturalizma)	163
Tablica br. 33: Test homogenosti varijance (zainteresiranost za umjetnost).....	165
Tablica br. 34: ANOVA zainteresiranost za umjetnost	166
Tablica br. 35: Schefféov <i>post hoc</i> test (zainteresiranost za umjetnost).....	170
Tablica br. 36: Deskriptivna statistika (zainteresiranost za povijest).....	171
Tablica br. 37: Robusni testovi: Welch i Brown-Forsythe (zainteresiranost za povijest)	173
Tablica br. 38: Deskriptivne vrijednosti (procjene poznavanja običaja).....	174
Tablica br. 39: Robusni testovi: Welch i Brown-Forsythe, (zainteresiranost za običaje).....	176
Tablica br. 40: Deskriptivne vrijednosti (zainteresiranost za postulate vjere nacionalnih i etničkih skupina).....	178
Tablica br. 41: Deskriptivne vrijednosti (zainteresiranost za običaje vjere nacionalnih i etničkih skupina).....	179
Tablica br. 42: Robusni testovi: Welch i Brown-Forsythe (zainteresiranost za postulate vjera).....	180
Tablica br. 43: Robusni testovi: Welch i Brown-Forsythe (zainteresiranost za običaje vjera)	181
Tablica br. 44: Postotak odgovora polaznika vojnih škola s kojom se prikazuje bliskost i udaljenost prema nacionalnim i etničkim skupinama	184
Tablica br. 45: Osnovne vrijednosti skale bliskosti / socijalne distance prema nacionalnim i etničkim skupinama	185
Tablica br. 46: One-sample test bliskosti / socijalne distance prema nacionalnim i etničkim skupinama.....	187
Tablica br. 47: Prikaz frekvencija socijalne distance prema vjerskim zajednicama.....	190
Tablica br. 48: Osnovne vrijednosti skale bliskosti /socijalne distance – vjera	191

Tablica br. 49: One-sample test bliskosti / socijalne distance – vjera	192
Tablica br. 50: Interkulturalne kompetencije (prilagođeno prema Bennett 2011)	195
Tablica br. 51: Trajanje Temeljne časničke izobrazbe	196
Tablica br. 52: Nastavni plan i program općeg dijela Temeljne časničke izobrazbe	197
Tablica br. 53: Trajanje Napredne časničke izobrazbe	202
Tablica br. 54: Nastavni plan i program općeg dijela Napredne časničke izobrazbe.....	203
Tablica br. 55: Trajanje izobrazbe u Intergranskoj zapovjedno-stožernoj školi	208
Tablica br. 56: Kompozitne varijable interkulturalnih kompetencija – vještine.....	214
Tablica br. 57: Kompozitne varijable interkulturalnih kompetencija – stav.....	215
Tablica br. 58: Kompozitne varijable interkulturalnih kompetencija – svjesnost	216
Tablica br. 59: Kompozitne varijable interkulturalnih kompetencija – znanje.....	216
Tablica br. 60: Deskriptivne vrijednosti kompozitnih varijabli.....	217
Tablica br. 61: Kompozitna kriterijska varijabla odgovornost nastavnika prema interkulturalizmu	218
Tablica br. 62: Deskriptivne vrijednosti odgovornosti nastavnika prema interkulturalizmu.....	218
Tablica br. 63: Korelacija kompozitnih varijabli	219
Tablica br. 64: Primjena Stepwise metode pri izboru parametara za ocijenjeni model s odgovornosti nastavnika prema interkulturalizmu kao zavisnom varijablom.....	220
Tablica br. 65: Osnovni podaci o ocijenjenom modelu s odgovornosti nastavnika prema interkulturalizmu kao zavisnom varijablom.....	221
Tablica br. 66: Tablica ANOVA (analize varijance) ocijenjenog regresijskog modela	223
Tablica br. 67: Ocijenjeni linearni regresijski model s odgovornost nastavnika prema interkulturalizmu kao zavisnom varijablom.....	224
Tablica br. 68: Dijagnostika kolinearnosti s odgovornost nastavnika prema interkulturalizmu kao zavisnom varijablom.....	227
Tablica br. 69: Casewise dijagnostika s odgovornosti nastavnika prema interkulturalizmu kao zavisnom varijablom	228
Tablica br. 70: Vrijednosti beta koeficijenta isključenjem prediktora znanje.....	233
Tablica br. 71: One-sample statistika za kompozitne varijable.....	234
Tablica br. 72: One simple test za kompozitne varijable	234
Tablica br. 73: Rezultati Mann-Whitneyjeva U testa kompozitnih varijabli i varijable operacije potpore miru	235

Popis slika

Slika br. 1: Kurikulum tijekom odgoja i obrazovanja	27
Slika br. 2: NATO-ov sustav pristupa edukaciji i treningu	47
Slika br. 3: Model razvoja vojnih vođa u OSRH	49
Slika br. 4: Oblici povezanosti supkultura	71
Slika br. 5: Povezanost supkultura u vojnoj kulturi OSRH	72
Slika br. 6: Kulturna taksonomija	75
Slika br. 7: Vojnička kartica s osnovnim podacima o ramazanu	85
Slika br. 8: Koncept obrazovanja i obuke za operacije potpore miru	90

Popis grafikona

Grafikon br. 1: Obrazovni uspjeh ispitanika Napredne časničke izobrazbe	113
Grafikon br. 2: Obrazovni uspjeh ispitanika Intergranske zapovjedno-stožerne škole	113
Grafikon br. 3: Sudjelovanje ispitanika u operacijama potpore miru	115
Grafikon br. 4: Spol nastavnika	116
Grafikon br. 5: Stručna sprema vojnih nastavnika	117
Grafikon br. 6: Osobni čin nastavnika (prema spolu)	120
Grafikon br. 7: Sudjelovanje nastavnika u operacijama potpore miru	121
Grafikon br. 8: Društvo sa stajališta zakona i životnog standarda	131
Grafikon br. 9: Društvo sa stajališta prihvatanja vrijednosti europske građanske demokracije	133
Grafikon br. 10: Deskriptivna statistika društva u odnosu na prava manjina i ljudske slobode prema pripadnicima različitih naroda, vjera, ukusa, ideologija i moralnih načela	136
Grafikon br. 11: Društvo u odnosu na prihvatanje temeljnih ljudskih sloboda	138
Grafikon br. 12: Subuzorak za jezik Albanaca	162
Grafikon br. 13: Subuzorak za jezik Crnogoraca	162
Grafikon br. 14: Subuzorak za umjetnost Albanaca	168
Grafikon br. 15: Subuzorak za umjetnost Roma	168

Grafikon br. 16: Subuzorak za umjetnost Švedana	168
Grafikon br. 17: Bliskost i udaljenost ispitanika prema nacionalnim i etničkim skupinama ...	183
Grafikon br. 18: Bliskost i udaljenost ispitanika prema vjerskim zajednicama	189
Grafikon br. 19: Standardizirani reziduali nasuprot standardiziranim prediktivnim vrijednostima za interkulturalne kompetencije	229
Grafikon br. 20: Histogram standardiziranih reziduala s odgovornosti nastavnika prema interkulturalizmu kao zavisnom varijablom	229
Grafikon br. 21: P-P plot (<i>normality</i>) za zavisnu varijablu odgovornost nastavnika prema interkulturalizmu	230
Grafikon br. 22: Part plot (nezavisna varijabla svjesnost u odnosu na zavisnu varijablu odgovornost nastavnika prema interkulturalizmu)	231
Grafikon br. 23: Part plot (nezavisna varijabla stav u odnosu na zavisnu varijablu odgovornost nastavnika prema interkulturalizmu)	231
Grafikon br. 24: Part plot (nezavisna varijabla znanje u odnosu na zavisnu varijablu odgovornost nastavnika prema interkulturalizmu)	232
Grafikon br. 25: Part plot (nezavisna varijabla vještine u odnosu na zavisnu varijablu odgovornost nastavnika prema interkulturalizmu)	232
Grafikon br. 26: Prosjek rangova kompozitne varijable stav i sudjelovanju u operacijama potpore miru.	236

IX. ŽIVOTOPIS

Andrija Kozina rođen je 4. srpnja 1965. u Josipdolu. Uz rad je studirao na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci na kojem je 2002. godine diplomirao i stekao zvanje profesora pedagogije i informatike.

Na radno mjesto nastavnika operativne logistike na Hrvatskom vojnom učilištu "Petar Zrinski" (danas HVU "Dr. Franjo Tuđman") raspoređen je od 1. kolovoza 2010. godine. Bio je nositelj više vojnih predmeta na Intergranskoj zapovjedno-stožernoj školi. Nositelj je projekta Suvremene metode poučavanja u vojnim školama i stalni član NATO-ova DEEP (Defence Education Enhancement Programme) tima. U partnerskim zemljama održava predavanja vezana uz vojni kurikulum, suvremene metode poučavanja te kombinirano e-učenje. Kao stručni suradnik sudjeluje u provedbi vježbi i seminara na sveučilišnim preddiplomskim i diplomskim vojnim studijskim programima na predmetima Vojna pedagogija i Suvremeni vojni koncepti. Od vojnih škola završio je Naprednu časničku izobrazbu i Intergransku zapovjedno-stožernu školu.

Svojim radom i angažmanima sudjeluje u znanstvenoj i stručnoj afirmaciji te popularizaciji vojnog obrazovanja i Hrvatskog vojnog učilišta u zemlji i inozemstvu. Aktivno sudjeluje u popularizaciji struke izdavanjem stručnih i znanstvenih radova. Autor je desetak znanstvenih i stručnih radova iz područja vojnog obrazovanja i interkulturalizma.

Dragovoljac je Domovinskog rata od 1. srpnja 1991., a djelatna vojna osoba od 1. listopada te godine. U čin brigadira promaknut je u svibnju 2014. godine. Sudjelovao je u obrambenim vojnim operacijama od Like do Posavine. Proveo je sedam mjeseci u operaciji potpore miru ISAF (International Security Assistance Force) u Islamskoj Republici Afganistanu.

Objavljeni radovi:

Kozina, A.(2018). Profesionalno vojno obrazovanje: izazovi za Oružane snage Republike Hrvatske.

Strategos: Znanstveni časopis Hrvatskog vojnog učilišta „Dr. Franjo Tuđman“. 2 (2018), 1; str 119-136.

Kozina, A. (2017). Mješovito poučavanje u vojnom obrazovanju. U: Kokanović, T. Opić, S. Jurčević Lozančić, A. (ur.) Zbornik radova Međunarodni znanstveno-stručni skup Sadašnjost za budućnost odgoja i obrazovanja – mogućnosti i izazovi (str. 188-203), Sisak: Karika-Sisak.

Kozina, A. (2016). Suvremene metode poučavanja u vojnom obrazovanju. Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja. LXII, 3; str. 183-193.

- Kozina, A. (2016). Brenda Smith Myles, Melissa L. Trautman, Ronda L. Schelvan THE HIDDEN CURRICULUM. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*. LXII, 1; str. 299-301(prikaz knjige).
- Kozina, A. (2015). The Hidden Curriculum in Military Schools. *Security and Defence*. 1, 6; str. 89-104.
- Kozina, A. (2014). Martyn Barrett (ur.) *Interculturalism and Multiculturalism, Similarities and Differences*. // *Pedagoški istraživanja*. 11,2; str. 155-159 (prikaz knjige).
- Kozina, A. (2014). Ključne kompetencije vojnog nastavnika. U: Matijević, M. Žiljak T. (ur.) *Ključne kompetencije u obrazovanju odraslih*, (str. 83-99) Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo.
- Kozina, A. (2014). Kurikulum vojnih škola. *Hrvatski vojnik, PRVI HRVATSKI VOJNO STRUČNI MAGAZIN*. 454; str. 38-41.
- Kozina, A. (2013). Interkulturalno obrazovanje hrvatskih časnika. U: Posavec, K. Sablić, M. (ur.) *Pedagogija i kultura*, (str. 187-197.) Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Kozina, A. (2013). Interkulturalne kompetencije vojnih nastavnika. *Andragoški glasnik, GLASILO HRVATSKOG ANDRAGOŠKOG DRUŠTVA*. 17, 1 (30); str. 37-48.
- Kozina, A. (2013). Hrvatsko vojno učilište-ustroj i uloga. *Analiza povijesti odgoja*. vol. 12; str. 129-141.
- Kozina, A. (2013). Razvoj uloge vojnih nastavnika. *Hrvatski vojnik, PRVI HRVATSKI VOJNO STRUČNI MAGAZIN*. 423; str. 39-41.
- Kozina, A. (2013). Interkulturalno obrazovanje časnika. *Hrvatski vojnik, PRVI HRVATSKI VOJNO STRUČNI MAGAZIN*. 434; str. 39-41.
- Kozina, A. (2012). Školski menadžment Stilovi vođenja razreda. *Hrvatski vojnik, PRVI HRVATSKI VOJNO STRUČNI MAGAZIN*. 395; str. 38-41.